

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCIA REGINA LUCAS DE LIMA BLAM

**PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO
E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ESCRITA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO
APRENDIZADO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

CURITIBA

2018

MARCIA REGINA LUCAS DE LIMA BLAM

**PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO
E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ESCRITA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NO
APRENDIZADO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

Monografia apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Especialista, em Organização
do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Carmen Sá Brito Sigwalt.

CURITIBA

2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, por possibilitar a riqueza da vida!!!

Aos professores do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, que contribuíram com as suas disciplinas para a minha formação.

À minha professora e orientadora Dra. Carmen Sigwalt, por não medir esforços para me ajudar durante todo o processo de elaboração da monografia, pacientemente e com muita propriedade, compartilhando sua sabedoria e ternura, sempre compreendendo meus limites e minhas habilidades.

À minha família, meu esposo Claudirlei e nossos filhos Cibele e Arthur, que superaram todas as dificuldades do dia a dia para que eu pudesse vencer mais essa etapa e, especialmente à minha mãe, que não teve a oportunidade de estudar, mas sempre me incentivou com a seguinte frase: “Se quiser vencer na vida, tem que estudar”.

Às minhas grandes amigas de curso: Marcelle, Viviane e Zuliane, pelo carinho e momentos de estudos que compartilhamos juntas.

Aos amigos que direta ou indiretamente me ajudaram com indicação de leitura, revisão de texto, orientação: Adilson, Aline, Edilson, Cileni, Vilma e Raimunda.

Quando falamos de cultura letrada estamos nos referindo, então, a uma complexa rede de práticas cognitivas, saberes e práticas sociais vinculadas direta ou indiretamente com a leitura e a escrita. A imersão nessa rede é requisito para transmitir com autonomia nas novas condições de existência dadas ao mundo contemporâneo.

(Faraco, 2012, p.86)

RESUMO

Este trabalho tem como ponto central de investigação a análise do domínio do sistema gráfico da Língua Portuguesa, em especial as questões relacionadas à capacidade dos alunos do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, em registrar corretamente palavras da Língua Portuguesa que possuam relações biunívocas, cruzadas e arbitrarias. A pesquisa é pautada na análise bibliográfica, documental e empírica. No primeiro capítulo, analisamos e utilizamos os estudos de alguns autores que tratam da concepção Construtivista e o processo de apropriação e desenvolvimento da língua escrita, entre eles Mortatti (2006) (2009) (2010); Sigwalt (2013); Picolli e Camini (2013); Branco (1989); Ferreiro e Teberosky (1999); Ferrari (2011); Dornfeld (2008); Mello (2007); Soares (2004); Grossi (1999); Duarte (2006); Oliveira (2002) (2007); Almeida (2010); Vieira (2014). No segundo capítulo, abordamos o Sistema Gráfico da Língua Portuguesa e suas consequências no ensino e no aprendizado da língua na escola básica. No terceiro capítulo, descrevemos e analisamos os dados obtidos com a investigação empírica. A pesquisa empírica é baseada em um instrumento aplicado pela docente da disciplina aos alunos do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, matriculados em uma escola pública estadual no município de Curitiba.

Palavras-chave: Aprendizagem da Língua Portuguesa; Ensino Fundamental Anos Finais; Linguagem Escrita.

ABSTRACT

This monographic work has as its central point of investigation the analysis of the domain of the graphic system of the Portuguese Language, especially the questions related to the ability of the students of the 6th and 9th grade of Correct Teaching correctly register words of the Portuguese Language that have biunivocas, crossed and arbitrary relations. The research is based on bibliographic, documentary and empirical analysis. In the first chapter we will analyze and use the studies of some authors that deal with the Constructivist conception and the process of appropriation and development of written language, among them Mortatti (2006) (2009) (2010); Sigwalt (2013); Picolli e Camini (2013); Branco (1989); Ferreiro e Teberosky (1999); Ferrari (2011); Dornfeld (2008); Mello (2007); Soares (2004); Grossi (1999); Duarte (2006); Oliveira (2002) (2007); Almeida (2010); Vieira (2014). In the second chapter we will focus on the Portuguese Language Chart System and its consequences on teaching and learning language in basic school. In the third chapter we will describe and analyze the data obtained with the empirical investigation. The empirical research is carried out by means of an instrument applied by the teacher of the educational institution to the students who are enrolled and attending the 6th grade and the 9th grade of the last Years Elementary School in a state public school in the city of Curitiba.

Key-words: Portuguese Language Learning; Elementary School – Final Years; Written language.

LISTA DE SIGLAS

ANA	- Avaliação Nacional de Alfabetização
MEC	- Ministério de Educação e da Cultura
OCDE	- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN's	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	- Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROFA	- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Saeb	- Sistema de Avaliação da Educação Básica

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 1	38
QUADRO 2	- PANORAMA GERAL DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 1.	39
QUADRO 3	- VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 2.....	39
QUADRO 4	- PANORAMA GERAL DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 2.....	40
QUADRO 5	- VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 3.....	41
QUADRO 6	- PANORAMA GERAL DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 3.....	42
QUADRO 7	- VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 4.....	43
QUADRO 8	- PANORAMA GERAL DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 4.....	43
QUADRO 9	- VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 1.....	44
QUADRO 10	- PANORAMA GERAL DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 1.....	45
QUADRO 11	- VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 2.....	46
	- PANORAMA GERAL DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS	

QUADRO 12	- DA QUESTÃO 2.....	46
	VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA	
QUADRO 13	- QUESTÃO 3.....	47
	PANORAMA GERAL DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS	
QUADRO 14	- DA QUESTÃO 3.....	48
	VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA	
QUADRO 15	- QUESTÃO 4.....	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CRÍTICA SOBRE A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ESCRITA	18
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DO SISTEMA GRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	31
3 O NÍVEL DE DOMÍNIO DO SISTEMA GRÁFICO APRESENTADO POR ALUNOS DO SEXTO E NONO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	37
4.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA VERIFICAÇÃO REALIZADA JUNTO AOS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO	37
4.1.1. Questão nº 1	38
4.1.2. Questão nº 2	39
4.1.3. Questão nº 3	40
4.1.4. Questão nº 4.....	42
4.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO REALIZADO JUNTO AOS ALUNOS DO NONO (9º) ANO.....	44
4.2.1. Questão nº 1.....	44
4.2.2. Questão nº 2.....	45
4.2.3. Questão nº 3.....	47
4.2.4. Questão nº 4.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS.....	55
APÊNDICE 1 – TESTE DIAGNÓSTICO DE ORTOGRAFIA	58

INTRODUÇÃO

A hipótese que norteou este trabalho monográfico é a de que determinadas concepções teórico-metodológicas podem contribuir para um rendimento mais ou menos satisfatório.

Atuando como pedagoga responsável pelo processo de orientação e acompanhando a avaliação da prática pedagógica desenvolvida em escolas públicas de Curitiba, que atendem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tenho notado, muitas vezes, que o nível de aproveitamento dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa não é satisfatório.

Os docentes das diferentes disciplinas também destacam as dificuldades apresentadas pelos seus alunos em relação ao domínio do sistema gráfico da língua materna, em especial as questões de ortografia.

Considerando que o domínio da leitura e da escrita representam instrumentos básicos, ferramentas fundamentais para o domínio do conhecimento, procurei compreender melhor qual o nível de domínio da ortografia da língua portuguesa que os alunos demonstram no início do sexto (6º) ano e ao final do nono (9º) ano do Ensino Fundamental, e quais as razões das dificuldades apresentadas. Uma das hipóteses que levanto para explicar os limites apresentados pelos alunos é o fato de a Língua Portuguesa possuir regularidades e irregularidades em seu sistema gráfico, o que a caracteriza como um sistema complexo que exige, para o seu domínio, um ensino sistemático.

No Brasil, a instituição escolar tem grande importância, pois é o lugar no qual a grande maioria das crianças das camadas populares tem acesso ao saber sistematizado. Numa sociedade letrada, como a brasileira, o domínio da leitura e da escrita representam instrumentos básicos, ferramentas fundamentais para o domínio do conhecimento. O bom desempenho nas capacidades de leitura e escrita contribui para o sucesso escolar.

O processo de apropriação do ler e do escrever, nas instituições escolares brasileiras, foi marcado por distintas perspectivas e concepções metodológicas. Segundo Sigwalt (2013), a prática pedagógica da alfabetização no Brasil foi inicialmente caracterizada pelas chamadas metodologias tradicionais centradas no domínio do sistema gráfico da língua. Em meados da década de 1980, chegam ao país os estudos da pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, levando a uma ação pedagógica que ficou conhecida pelas críticas às metodologias tradicionais e que enfatizavam o trabalho com a dimensão significativa da escrita, em cuja proposta o aluno deveria “construir a língua escrita” num processo evolutivo de formulação de hipóteses passando por diferentes níveis de conceptualização. Embora apresente limites, por acreditar que o aluno seja capaz de se apropriar do sistema alfabético da língua com pouca interferência do professor e sem adotar uma concepção de língua que englobe as dimensões gráfica e significativa, esta concepção se tornou prática corrente nas ações pedagógicas dos anos iniciais de escolarização.

Atualmente, os dados de avaliação em Língua Portuguesa apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb (BRASIL, 2015)¹, são bastantes críticos, pois o Ministério da Educação (MEC) trabalha com níveis de aprendizado adequado ou inadequado de maneira distinta em cada uma das três escalas (leitura, escrita e matemática). Conforme análises destes indicadores, dos 17.179 alunos avaliados, 6.425 demonstraram que o aprendizado em Português considerado adequado no 9º ano, totaliza 37%. Essa é a proporção de alunos que aprenderam o que é considerado adequado, na competência de leitura e interpretação de textos até o 9º ano na rede estadual de ensino no Paraná.

Segundo o Saeb, são utilizados quatro níveis qualitativos de proficiência: Avançado, aprendizado além da expectativa; Proficiente, os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos; Básico, os alunos neste nível precisam melhorar; e Insuficiente, os alunos neste nível apresentaram pouquíssimo aprendizado.

¹ <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> - Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

No Brasil, visando melhores condições para a apropriação do processo de alfabetização e letramento, foi implantado o Ensino Fundamental de nove anos através da Lei nº 11.274/2006 que concretizava a prioridade prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2001), de extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis (6) anos de idade, ampliando o processo de alfabetização para ser desenvolvido durante três anos consecutivos. No entanto, os indicadores da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), (BRASIL, 2013), demonstram também a presença de um rendimento insatisfatório. Os registros demonstram que o exame da ANA, uma das principais iniciativas do Saeb, visa aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, matemática e também as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. A ideia de avaliar a alfabetização surge da necessidade de diagnosticar os níveis de aprendizagem do alfabetizando em momentos mais precoces da escolarização, de modo a poder encontrar caminhos alternativos para que o aluno aprenda a ler e a escrever.

As escalas da ANA são divididas em níveis de proficiência, assim como ocorre na Prova Brasil e no Saeb. Em leitura e matemática, são quatro níveis, sendo o nível 1 o mais baixo e o nível 4, o mais alto. Na escrita, são 5 níveis de desempenho. O MEC considera que o aluno está proficiente quando atinge o nível 2 em leitura e o nível 3 em escrita. A escala de proficiência de escrita tem cinco níveis. O primeiro concentra os alunos que não conseguiram produzir um texto, entregaram a prova em branco ou apenas com desenhos. Do total de crianças do 3º ano de escolas públicas que fizeram a ANA, 11,64% estão no nível 1. A faixa de proficiência subsequente agrega os alunos que ainda trocam as letras das palavras e, portanto, não produzem textos legíveis. O nível 2 concentra 15,03% dos alunos brasileiros. Já o nível 3 tem 7,79% das crianças, cuja pontuação na prova mostra que elas conseguem escrever palavras com sílabas canônicas (consoante-vogal), mas com erros. A produção textual desses alunos é considerada inadequada à proposta da avaliação. O nível 4 é o que concentra a maioria dos alunos: 55,66%. É nele, segundo o MEC, que começa a aquisição do texto por parte do aluno, já que conectam as partes do texto e conseguem dar continuidade a uma narrativa – porém, ainda existem inadequações como erros de pontuação. A taxa do nível mais

alto, o 5, revela que apenas 9,88% das crianças já escrevem de acordo com o que se espera ao fim do ciclo de alfabetização (MEC, BRASIL, 2013).

Os indicadores acima expostos demonstram que, apesar da intensificação das políticas públicas para a alfabetização a partir da década de 1980 que como afirma Mortatti (2013) culminaram com a Constituição de 1988, o PNE de 2001 e o cumprimento do compromisso com as metas estabelecidas pelos organismos multilaterais, registram alguns avanços na área educacional, intensificaram-se iniciativas visando a formulação de políticas para se alcançarem tanto objetivos demandados pela sociedade civil, no processo de redemocratização do país, quanto objetivos impostos por organismos internacionais, para a inserção do país na nova ordem mundial.

Tem crescido no Brasil, desde a década de 1990, o interesse por avaliações externas que dão informações sobre como estão os níveis de leitura dos alunos do Ensino Fundamental, embora trata-se de um instrumento externo à escola, se coloca a serviço da sociedade, apresentando um indício de baixo desempenho do aluno.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos, em inglês “Programme for International Student Assessment” (PISA), realizado no Brasil pela primeira vez no ano de 2000, testou no último triênio de 2015 cerca de 540 mil alunos de 15 anos de idade de 72 países. Nas três áreas avaliadas, ciências, leitura e matemática, os alunos brasileiros tiveram desempenho abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em leitura, os dados revelaram estagnação.

Entre as 72 nações, o relatório mostrou o país na posição 59ª em leitura, com 407 pontos ante 493. No quadro geral, quase metade (44,1%) dos alunos brasileiros obteve performance abaixo do nível 2, considerado adequado, e metade dos alunos ficaram abaixo do adequado em leitura.

Sabe-se que a melhoria dos resultados na alfabetização depende de vários fatores pedagógicos e políticos. Entre eles, não se pode ignorar a necessidade da

adoção de perspectivas metodológicas que, efetivamente, busquem a articulação entre o letrar e o alfabetizar além de políticas conjugadas de valorização do magistério, de melhoria das condições de trabalho dos professores e políticas de distribuição de riquezas que colaborem com a melhoria das condições de vida da população pobre e dos professores que atuam na educação básica.

Desse modo os resultados das avaliações sobre leitura demonstram que alfabetização e letramento não podem ser processos assíncronos, pois são distintos, porém o processo de alfabetização, por ser específico precisa ser ensinado sistematicamente. A alfabetização diluída e inconclusa no processo de letramento, como vem sendo feito, é inaceitável, todavia os resultados das avaliações sobre leitura e interpretação de texto demonstram, hoje, que, além da conduta exclusiva “construtivista”, não conseguir alfabetizar representa incompetência também para letrar (Caderno de Formação, p. 48).

Entre as perspectivas metodológicas de oposição ao chamado Construtivismo tivemos no Brasil um movimento liderado, principalmente, por Oliveira (2007) e Capovilla (2004) denominado de “Métodos Fônicos” mas concordamos com Sigwalt (2013) que afirma ser tal concepção uma roupagem nova das velhas e equivocadas metodologias tradicionais. Também no final da década de 1980, toma corpo o movimento chamado de “Letramento”, que enfatiza a necessidade de explicitação e de práticas que envolvem os diferentes usos e funções sociais do ler e do escrever. Nos dias atuais, nos meios acadêmicos, a perspectiva mais presente trata do “Alfabetizar – Letrando” que propõe a articulação das dimensões gráficas e significativas no processo de apropriação da leitura e da escrita, fundamentado em diversos autores, tais como Cagliari (1993) e Soares(2006).

Apesar de já existir um corpo teórico que supera as concepções tradicionais e construtivistas, percebe-se que as políticas públicas de formação docente para o processo de alfabetização ainda encontram-se acentuadamente caracterizadas por posturas que secundarizam o papel do professor como direcionador da aprendizagem. Encontra-se em Sigwalt (2013) exemplos claros desta postura. Segundo a autora, a presença da concepção Construtivista no processo de

alfabetização é a característica dominante das propostas encaminhadas pelo Ministério da Educação (MEC) nos últimos anos. Podemos citar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado pelo governo federal em 2001, como um exemplo de uma orientação na perspectiva denominada Construtivista, segundo a qual o professor não deve ensinar, mas aguardar que o estudante “construa” seu conhecimento sobre a escrita.

Acredita-se que tais concepções têm uma parcela significativa de responsabilização na definição de indicadores de avaliação. Na alfabetização a substituição de um ensino centrado exclusivamente na figura do professor e baseado apenas no domínio do sistema gráfico chegou a um outro extremo onde o conhecimento deve ser “construído” pelos alunos e a aquisição da língua escrita deve estar centrada apenas na dimensão significativa.

A avaliação em alfabetização não se restringe ao domínio da ortografia. O sujeito alfabetizado é aquele que sabe ler e interpretar o que leu e tem competência para se expressar de forma escrita com coerência e coesão. Portanto, se impõe às instituições escolares a tarefa de alfabetizar seus alunos letrando-os, ou seja, que saibam fazer uso da leitura e da escrita nas suas distintas funções sociais, inclusive letrando-os digitalmente. Em outras palavras, os alunos do Ensino Fundamental precisam dominar a manipulação do computador à aprendizagem da escrita para o uso dos diversos gêneros digitais.

Assim sendo, uma proposta de avaliação do processo de apropriação da leitura e da escrita deve envolver além do domínio do sistema gráfico da língua portuguesa, a compreensão dos usos e funções sociais do ler e do escrever, o nível das consciências fonológicas, sintéticas e semânticas e as habilidades digitais. Mas, a exigência de um recorte preciso no desenvolvimento de uma pesquisa de cunho monográfico nos levou a eleger como ponto central de investigação a análise do domínio do sistema gráfico da língua portuguesa, em especial as questões relacionadas à capacidade dos alunos do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental registrarem corretamente palavras da Língua Portuguesa que possuam relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias.

Em outras palavras a intenção foi de analisar a capacidade de registro gráfico de palavras que possuem uma relação direta entre letra e som, ou seja, palavras grafadas com as consoantes B – P – D – T – F – V e encontros consonantais, ou seja, de relações biunívocas onde uma letra corresponde sempre ao mesmo som e um som é sempre representado pela mesma forma gráfica. Além disso, verificar a capacidade de registro de palavras que possuem relações cruzadas, ou seja, onde uma letra pode ter diferentes sons, como a letra R na palavra R A T O e na palavra B A R A T A; e onde um som pode ser registrado de diferentes formas gráficas como nas palavras C A S A e R E Z A. E investigar a capacidade de registro, apresentada pelos alunos, em palavras de relações arbitrárias onde um mesmo som pode ser escrito de formas gráficas distintas como nas palavras E X C E L E N T E e E S S Ê N C I A.

Procuramos também verificar se os alunos dominam as 12 vogais sonoras da Língua Portuguesa, ou seja, as cinco nasais e as sete orais, exemplo: abelha (oral) e ambulância (nasal); égua (oral) e embalagem (nasal); ilha (oral) e índio (nasal); olho (oral) e ombro (nasal); uva (oral) e um (nasal). Em síntese, o objetivo geral foi identificar o registro correto de palavras regulares e irregulares da língua para oferecer subsídios para os docentes que ministram a disciplina de língua portuguesa. E os objetivos específicos são: analisar criticamente a concepção Construtivista de ensino; ressaltar a importância do conhecimento sobre o sistema gráfico da língua portuguesa para o processo de ensino e aprendizagem; identificar se os alunos são capazes de registrar corretamente palavras que possuam relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias.

A partir destas considerações desenvolvemos a presente investigação, para elaboração do trabalho monográfico realizando pesquisa empírica, bibliográfica e documental.

Na pesquisa empírica aplicamos um instrumento de investigação diagnóstica sobre o domínio do sistema gráfico na dimensão da ortografia, para detectar o nível de apropriação da língua escrita apresentado pelos alunos, no início do 6º ano e final do 9º ano do Ensino Fundamental. Este instrumento, composto por 4 questões, foi

aplicado pela docente de língua portuguesa da instituição de ensino. Foi adotado o mesmo instrumento para os alunos do 6º e 9º ano.

Na pesquisa bibliográfica e documental analisamos a concepção denominada Construtivismo na alfabetização, seus pressupostos teórico-práticos, a influência nas políticas de formação continuada de professores, as características do Sistema Gráfico da Língua Portuguesa e a necessidade de seu domínio pelos docentes para que possam organizar o seu ensino e melhor conhecer as dificuldades de seus alunos.

Estruturamos o trabalho monográfico em três capítulos. No primeiro capítulo analisamos e utilizamos os estudos de alguns autores entre os quais Sigwalt (2013), Mortatti (2006, 2010), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2004), Duarte (2006), Grossi (1990) e Oliveira (2002), que tratam da concepção Construtivista e o processo de apropriação e desenvolvimento da língua escrita. No segundo capítulo abordamos o Sistema Gráfico da Língua Portuguesa e suas consequências no ensino e no aprendizado. No terceiro capítulo descrevemos e analisamos os dados obtidos com a investigação empírica.

1 CRÍTICA SOBRE A CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LÍNGUA ESCRITA

O debate sobre as razões de um rendimento insatisfatório em Língua Portuguesa, em especial, entre os alunos que frequentam a segunda etapa do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, apontam para questões intra e extra escolares. Questões como: modelo conceitual, valores sociais, políticas públicas, recursos, gestão dos sistemas.

Para melhor compreendermos como a influência do método interfere na apropriação e desenvolvimento da língua-escrita, optamos por abordar as diversas perspectivas teórico-práticas sobre ensino e aprendizagem da língua escrita que marcaram e marcam a história educacional brasileira e suas consequências no aprendizado dos alunos.

Entre os teóricos que abordam o tema da história dos métodos de alfabetização no Brasil, destacamos Mortatti (2006). Segundo a autora é a partir da Proclamação da República (1890) que se iniciou um processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita, sendo anteriormente uma aprendizagem restrita a poucos, que acontecia no âmbito privado dos lares ou nas poucas escolas da Colônia e do Império. A partir disso, conforme a mesma autora, as metodologias utilizadas desde o início da República, e hoje denominadas de métodos tradicionais, vigoraram e ainda vigoram em nosso país. Ela surgiu com o advento dos sistemas nacionais de ensino, que datam do século passado, mas que só atingiram maior força e abrangência nas últimas décadas do século XX. De acordo com Saviani (1991), o método tradicional continua sendo o mais utilizado pelos sistemas de ensino, principalmente os destinados aos filhos das classes populares.

Sigwalt (2013) registra as principais características desta concepção tradicional, mostrando que vigoravam nesta perspectiva aspectos mecânicos e repetitivos e que, embora fossem apresentados com roupagens diferentes (sintético, analítico, fônicos, ecléticos), sempre privilegiaram o domínio do sistema gráfico em detrimento do domínio da linguagem escrita, em seu sentido mais amplo. Partindo

de unidades menores (letras ou sílabas) para se chegar ao todo (palavras, frases e textos) ou no processo inverso, iniciando com unidades maiores (textos, frases ou palavras) o processo estava centrado num caminho lento e penoso, mnemônico e repetitivo. As atividades de escrita limitavam-se a exercícios mecânicos de memorização de letras e sílabas, caligrafia, cópias e ditados desprovidos de significado. Assim, a escrita era sinônimo de cópia. O material didático que acompanhou esta metodologia era o de cartilhas de apoio didático, que reproduziam o processo repetitivo de letras e padrões silábicos.

Sigwalt (2013) reforça que os métodos tradicionais trabalhavam com “textos”, que de fato não eram textos, mas apenas amontoados de frases, muitas vezes, sem nenhum significado e o critério para a formação destes “textos” era a presença de uma determinada letra ou sílaba. Exemplo: 1º Lição Eu vejo uma menina. Esta menina chama-se Maria. Maria tem uma boneca. A boneca está no colo de Maria. Maria está beijando a boneca. (São Paulo: Diretoria Geral da Instrução Pública, 1915, p. 7).

Acredita-se que os alunos submetidos a este tipo de “textos” acabavam produzindo “pseudoescritas” não configurando um sentido lógico, descaracterizando a língua como produto da interação entre sujeitos socialmente organizados. O que pode ter como consequência no aprendizado dos alunos um bom domínio ortográfico, mas dificuldades posteriores com a leitura e a produção de textos.

Em oposição às metodologias tradicionais, chegam ao Brasil em meados da década de 1980 os estudos da pesquisadora Emília Ferreiro. Segundo Picolli e Camini (2013), Ferreiro baseou suas pesquisas na teoria Piagetiana, observando crianças e seu envolvimento com o sistema de escrita, para entender como as crianças se apropriam desta cultura, o que levou à produção da obra “Psicogênese da Língua Escrita”.

Esse trabalho teceu críticas às chamadas metodologias tradicionais e influenciou diversas práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula com a denominação de “Construtivistas”. Ferreiro (1999) procurou demonstrar que a criança passa por distintos níveis de conceptualização da escrita durante o período

em que vai se apropriando deste conhecimento, num processo construtivo de formulação de hipóteses. Conforme os estudos de Ferreiro, e destacados por Branco (1989), a criança ao “construir” a língua escrita passa por quatro grandes fases distintas. A fase pré-silábica é caracterizada pela distinção que a criança estabelece entre o desenho e a escrita. Essa fase inicia com o uso de garatujas até a reprodução de traços típicos da escrita e a escrita aparece como um rótulo da imagem. A segunda fase é denominada de silábica e é o momento em que se inicia a fonetização da escrita. A criança começa a perceber que a escrita se relaciona com a fala e faz corresponder um sinal gráfico a uma emissão sonora. A criança acredita, nessa fase, que é preciso um número mínimo de variação de caracteres para que se possa ler e escrever. A terceira fase, denominada de fase silábico-alfabética é, muitas vezes, pouco perceptível pelos professores e é o momento em que a criança usa apenas uma letra para escrever uma palavra monossílabo, por exemplo, e acha que uma letra, não é palavra. Nessa fase as crianças passam a dar mais atenção as escritas de pessoas já alfabetizadas (outras crianças e/ou adultos). Na fase alfabética (quarta) as crianças dominam a escrita fazendo uso de tantos caracteres quantos sejam os fonemas, mas é ainda capaz de cometer erros ortográficos escrevendo, por exemplo, “xinelo” (com x) quando a escrita correta é com ch.

Nesta perspectiva, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) em síntese, a evolução da escrita percorre cinco níveis: no primeiro nível a criança reproduz os traços da escrita; no segundo nível acredita que para ler coisas diferentes deve escrever de maneira diferente, usando grafismos mais próximos das letras; no terceiro nível, denominado hipótese silábica, a criança acredita que cada letra equivale a uma sílaba e procura dar valor sonoro às letras que utiliza para escrever; no quarto nível, a criança passa da hipótese silábica para a alfabética entrando em conflito com a quantidade de letras que usa para escrever e o quinto e último nível é denominado de escrita alfabética. Nas palavras das autoras:

A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever: Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no

sentido restrito. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que amiúde se confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita. (FERREIRO; & TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Segundo Ferrari (2011), os estudos de Ferreiro influenciaram acentuadamente a educação brasileira, e suas ideias põem em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. O nome de Ferreiro está ligado ao Construtivismo, campo de estudo inaugurado pelas descobertas a que chegou o biólogo suíço Jean Piaget (1896 – 1980) na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, ou seja, de que modo ela aprende. As pesquisas de Emília Ferreiro, que estudou e trabalhou com Piaget, concentram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. As descobertas de Piaget e de Ferreiro levam à conclusão de que as crianças têm um papel ativo no aprendizado. Elas constroem o próprio conhecimento, daí a palavra Construtivismo. Suas ideias influenciaram as políticas oficiais no Brasil, em especial as diretrizes do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e os programas de formação continuada de docentes como o PROFA.

Ferreiro e Teberosky (1999, p.17) afirmam que seu livro teve como objetivo “tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue aprender a ler e a escrever”. As autoras não propõem uma metodologia, mas procuram fazer uma interpretação dos processos de aprendizagem. No entanto, estudiosos de sua teoria acabavam propondo didáticas de alfabetização segundo os níveis de conceptualização da escrita pela criança. Ainda, segundo as autoras, a criança ao chegar à escola já possui conhecimentos sobre a leitura e a escrita. A pesquisa foi desenvolvida através do método clínico onde por meio de entrevista com a criança se coletam e analisam dados, sempre colocando novas questões para que a criança avalie suas respostas. A investigação foi realizada com crianças de diferentes camadas sociais (classe baixa e de classe média).

As autoras da obra *Psicogênese da língua escrita* criticam em seu livro os métodos tradicionais, tanto os analíticos, como os sintéticos e os fonéticos de ensino da leitura e da escrita, por estarem centrados apenas na decodificação e codificação, desvinculando de seu significado social. Segundo as autoras, os “erros”

cometidos pela criança fazem parte do processo de aprendizagem, são seus “erros construtivos” que permitirão acertos posteriores pois tal processo se dá através de conflitos cognitivos. Defendem que a escrita é uma representação da linguagem e não apenas um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, o que envolve não apenas uma técnica, mas uma aprendizagem conceitual. Assim, para as defensoras da perspectiva Construtivista, escrever não é apenas copiar e ler não é o mesmo que decodificar grafias em sons.

Segundo Dornfeld (2008), pode-se depreender alguns aspectos da teoria de Ferreiro e Teberosky. Entre eles a autora ressalta que, desde muito pequenas as crianças assistem a diversos atos de leitura e de escrita e são capazes de produzir algumas escritas. Suas primeiras tentativas de escrita são de dois tipos: traços ondulados contínuos ou uma série de pequenos círculos e ambos possuem semelhanças com os traços do adulto. O primeiro representa a escrita cursiva e, o segundo, a escrita de imprensa. O estudo de Ferreiro e Teberosky foi desenvolvido com crianças escolarizadas, descrevendo níveis que avançam no desenvolvimento da escrita ensinada na escola. No primeiro nível apontado pelas pesquisadoras, a escrita não é vista como veículo de transmissão de informação e o tamanho da escrita é proporcional ao tamanho ou à idade da pessoa, do animal ou do objeto, cujos nomes se escrevem. Neste nível as pesquisadoras também destacam que as crianças podem apresentar dificuldades momentâneas em diferenciar as atividades de desenhar e escrever. No segundo nível, as crianças consideram que para ler coisas diferentes, deve haver diferenças na escrita e utilizam as hipóteses de quantidade e de variedade de caracteres. Nestes dois primeiros níveis, as crianças realizam uma leitura global das escritas, pois não estabelecem relações entre a linguagem oral e as partes do texto. As pesquisadoras enfatizam que os alunos não aprendem no mesmo tempo ou na mesma velocidade e com a mesma forma de ensinar, ou seja, para elas o método não alfabetiza.

Mello (2007) registra que Ferreiro se opõe ao conceito de alfabetização como codificação e decodificação da língua escrita em que o professor é o informante autorizado e defende o conceito de alfabetização como o processo de aprendizagem da língua escrita, uma “aprendizagem conceitual”, que se dá por meio da interação entre o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito

cognoscente (que quer conhecer). Segundo a teoria, o sujeito constrói esquemas interpretativos para compreender a natureza da escrita, através de suas capacidades cognitivas (capacidade de desenvolver raciocínios) e linguísticas (capacidades de desenvolver concepções sobre o sistema de escrita).

Pode-se afirmar que os estudos de Ferreiro representam um marco no pensamento construtivista sobre alfabetização estando presente além dos documentos oficiais do MEC, Secretarias da Educação, nos trabalhos acadêmicos e também na prática pedagógica das escolas.

Com a crítica a este processo em que o professor cada vez mais é estimulado a “não ensinar” encontra-se em Duarte (2001) considerações pelo que o autor denomina de “aprender a aprender”. Conforme depreendemos dos estudos de Duarte (2001) a sociedade educacional tem sido caracterizada “sociedade do conhecimento” com quatro posicionamentos valorativos. Primeiro: São mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências; Segundo: É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas; Terceiro: A atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; Quarto: A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

Mortatti (2006) aponta que a partir da década de 1980 o Brasil passou a viver o momento do “Construtivismo e Desmetodização”, quando as autoridades educacionais e pesquisadores acadêmicos iniciaram um esforço de convencimento dos alfabetizadores com a divulgação massiva de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relato de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, da perspectiva Construtivista. Ainda segundo Mortatti (2006), este período é caracterizado por um consenso ilusório de que a aprendizagem independe do ensino e, portanto, uma secundarização das questões de ordem didática.

Soares (2004) analisando os caminhos e descaminhos da alfabetização no Brasil, registra que, como consequência do Construtivismo ter evidenciado processos espontâneos de compreensão da escrita pela criança, condenando os métodos que enfatizam o ensino direto e explícito do sistema de escrita, é uma teoria psicológica e não pedagógica que têm contribuído para a ideia de que a escrita será construída pelas crianças de forma incidental e assistemática, o que representa um descaminho na aprendizagem e no ensino da língua escrita.

Soares (2015), ao tecer considerações sobre o Construtivismo, a estudiosa destaca: “[...] antes se tinha um método e nenhuma teoria; depois passou-se a ter uma teoria e nenhum método. Passou-se até a considerar que adotar um método para alfabetizar era pecado mortal [...]. Como se fosse possível ensinar qualquer coisa sem ter métodos”.

Mortatti (2010) aponta que o Construtivismo é visto como “revolução conceitual” postulada pela construção do conhecimento linguístico pela criança, onde o eixo está no processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo.

A análise de obras baseadas na concepção Construtivista nos mostram algumas posturas bastante questionáveis onde o professor “não ensina” e deixa que o aluno “construa” a língua escrita. O exemplo citado abaixo nos parece exemplar:

[...] um aluno silábico de Vera Manzanares (em Campinas, julho de 1988) pensava em aula como escrever “hélice”, quando se ouviu o seguinte diálogo: um aluno alfabético lhe disse – “É com e”. Mas ele retrucou – “Não, é com éle”. Alguns momentos depois ele mostrou à Vera a escrita “le” e lhe perguntou “Aí está escrito hélice?” Vera revidou: “O que você pensa?” O aluno respondeu: “Eu estou com um problema. Eu penso que está escrito “hélice”, aí. Mas, ao mesmo tempo, eu penso que esta palavra se escreve com três letras. “Vera propôs continuar a refletir: É você está com um problema. Vai ter que pensar como resolvê-lo”. Ele voltou para sua carteira e escreveu várias outras palavras, todas com uma letra para cada sílaba oral, e a cada vez, contava o número de letras. Isto o conduziu a reafirmar sua hipótese silábica e render-se à conclusão de que “hélice” tinha que ser escrita com três letras. Perguntou à Vera: “É se escreve com e?” Ao que Vera respondeu afirmativamente. Então, ele gritou ao colega alfabético: “É isso aí, hélice se escreve com e. (GROSSI, 1990 p. 21).

Grossi (1990), defensora desta concepção, apresenta esta situação como exemplo de postura de um professor “Construtivista” o que nos parece bastante problemático.

Entre as propostas de formação continuada desenvolvida pelo MEC na perspectiva “Construtivista” destaca-se o PROFA (2001). A intenção deste programa era a de nortear ações educativas de alfabetização no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. O principal objetivo do módulo I do programa é demonstrar que a aprendizagem da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e funcionamento da escrita. Ao longo deste módulo fica evidente que o processo é o de construção individual e discussão coletiva entre os alunos e a figura do professor não é ressaltado. Fica evidente a ideia de que o conhecimento é “construído” em toda relação de aprendizado, secundarizando o papel da transmissão de conhecimentos.

A teoria “Construtivista” faz parte do que Duarte (2006) chamou de pedagogias do “aprender a aprender” constituída pela pedagogia construtivista, pedagogia das competências, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia dos projetos e pedagogia do multiculturalismo. Segundo o autor:

O lema “aprender a aprender” passa a ser vigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (DUARTE, 2006 p. 9).

Duarte (2006) estabelece relações entre pedagogias aparentemente distintas (construtivista, do professor reflexivo, dos projetos e do multiculturalismo) mostrando que todos possuem o mesmo pressuposto, ou seja, o lema “aprender a aprender”. O autor destaca alguns posicionamentos presentes nestas pedagogias como o fato de serem mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. Outro posicionamento apontado por Duarte (2006) é

o fato de ser mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. Em um terceiro posicionamento afirma que a verdadeira atividade educativa é aquela impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. O quarto posicionamento é de que a educação deve preparar os indivíduos para adaptarem à sociedade, não caberia conhecer a realidade social para fazer a crítica a esta realidade e construir uma educação comprometida com a transformação social, mas sim formar indivíduos para a sociedade presente. Acredita-se que tais pressupostos colaboram para a secundarização do ensino o que, a nosso ver, contribuirá para os limites do aprendizado.

Encontram-se outros autores que tecem críticas ao Construtivismo. No entanto, algumas não apresentam um fundamento teórico mais consistente. Entre eles podemos citar Oliveira (2002) que aponta o Construtivismo como um marco ideológico presente nas políticas do governo federal e propõe a substituição das propostas Construtivistas pela adoção dos Métodos Fônicos, o que é uma perspectiva tradicional numa nova roupagem.

Sigwalt (2013) ao tecer uma análise dos métodos fônicos defendidos por Oliveira (2007) mostra que o autor em nome do desenvolvimento da consciência fonêmica sugere até a utilização de pseudo-palavras (que não existem na língua portuguesa) como “dola” “fole”, etc., dissociando no trabalho pedagógico de alfabetização as dimensões gráficas e significativas.

Nas palavras de Sigwalt (2013 p. 87):

Conclui-se que os métodos fônicos, em oposição ao construtivismo, defendem que é preciso primeiro ensinar a codificar e decodificar para somente mais tarde o aluno poder efetivamente ler e escrever. Esta postura afasta o aprendiz das atividades de leitura e escrita no processo inicial de aprendizagem da língua, dissociando a dimensão gráfica da significativa. A aprendizagem inicial da língua escrita exige a aprendizagem do código e dos usos sociais da escrita envolvendo de forma indissociável estes dois componentes...

Mortatti (2009 p. 105) também analisa os métodos fônicos proposto por Oliveira e aponta severa críticas. Embora longas, julga-se importante registrá-las:

[...] - o método fônico não é “neto” do método alfabético-silábico, mas seu irmão caçula, para permanecermos na metáfora parental; o método fônico, portanto, não é um novo método de alfabetização, não “está anos luz à frente do método alfabético-silábico do passado” e as semelhanças entre eles são muito maiores do que a mera “ênfase no som da fala”;

- as 130 “atividades diárias” apresentadas pelos autores para implementação do método fônico não apresentam diferenças significativas em relação ao padrão histórico das tradicionais cartilhas de alfabetização que se baseiam em métodos sintéticos;

- a (re) apresentação desse método e de atividades para sua implementação como algo “novo” representa, de um ponto de vista histórico, um anacronismo;

- a proposta centrada no método fônico não é a única apresentada atualmente para a alfabetização, e seus propositores não são os únicos a afirmarem, no presente, ou a terem afirmado, no passado, basearem-se em “evidências científicas”, especialmente nas fundamentadas na psicologia e suas diferentes vertentes, em particular a psicologia experimental e a piagetiana;

- a revisão de “toda a bibliografia publicada sobre alfabetização nos últimos 80 anos” não “demonstra a clara superioridade dos métodos fônicos [...]”.

Almeida (2010 p. 52) ao analisar os métodos fônicos proposto por Oliveira destaca:

As desvantagens desse método se referem às dificuldades de se emitirem os sons das consoantes isoladamente dos sons das vogais e à falta de interesse do aluno, principalmente no início da alfabetização, quando é obrigado a memorizar sons sem significado, numa atividade meramente mecânica, na qual não existe preocupação com o desenvolvimento da compreensão.

Para exemplificarmos a proposta do método fônico de Oliveira (2007, livro 3) transcrevemos um de seus trechos: “O mico cola quilos de meleca na cama. Macaco vai à escola sem sacola. Faquir come quiabo com faca e fica fraco”.

Acredita-se que tal exemplo revela a presença de amontoado de frases sem conexão tal como estavam presentes nas chamadas metodologias tradicionais de alfabetização. Outro exemplo proposto por Oliveira (2007 – livro 3) na cartilha de apoio do seu método fônico:

“OuvIU, vovó?

Vivi vai à vila. Vivi vai de véu.

A ave voa. A ave voa no vale.

Vovô vive. Vovô vive na favela.

Vovó fala:

- A ave vai de véu?

Vovô voa no vale?
 Vivi leva a vela?
 Eva vive na favela do vovô?
 Davi fala:
 - Não, vovô! Você não ouviu nada!

A análise dos métodos tradicionais e do método fônico, como já afirmamos anteriormente, é uma perspectiva tradicional numa nova roupagem, que terá como consequência provável um domínio do código gráfico, mas com dificuldades na produção real de textos.

A perspectiva Construtivista não contribuirá para que o aluno domine a dimensão gráfica da língua materna, pois terá que “descobrir” por si só a complexidade que existe em nossa língua, como por exemplo, a escrita de casa e reza; cebola e selo; cidade e sino; entre outras onde o som é o mesmo, mas a forma gráfica distinta ou o inverso, onde permanece a mesma forma gráfica, mas o som muda, como em chinelo e xícara, por exemplo.

Paralelamente à chegada da concepção Construtivista, vive-se no Brasil o movimento denominado de Letramento, que é abordado por diferentes teóricos como: Soares (1998, 2003, 2004, 2010), Mortatti (2004), Kato (2005), Tfouni (1988), Kleiman (2007), Terzi (2001), entre outros. O pressuposto básico desta perspectiva é o de que é preciso garantir aos alunos a capacidade de fazer uso efetivo da leitura e da escrita em suas diferentes funções sociais. Trata-se de um movimento importantíssimo para o processo pedagógico, que privilegiava o trabalho com a dimensão gráfica da língua escrita materna e secundarizava o trabalho que explicita as suas funções no contexto de uma sociedade letrada. Em síntese o “letramento” pode ser concebido como a relação que o indivíduo estabelece com a língua escrita e as práticas letradas.

Sigwalt (2013 p. 88) destaca:

A ideia central designada pelo termo “letramento” está vinculada à compreensão de que não basta a alfabetização no sentido restrito da mera decodificação e codificação da linguagem escrita, é preciso saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais.

Em outras palavras, esta perspectiva enfatiza que o ensino e a aprendizagem da língua precisam desenvolver-se por meio de situações em que o falar, o ler e o escrever tenham finalidade real. No entanto, o termo alfabetização continuou a ser usado, mas ficou mais articulado com a ideia do domínio do sistema gráfico.

Em que pese a importância da concepção de letramento, os teóricos que estudaram o tema acabaram dando grande importância à compreensão do que é ler e escrever, seus usos e funções sociais e secundarizaram o destaque necessário para o trabalho com o sistema gráfico da língua portuguesa.

Sigwalt (2013 p. 100) assim se pronuncia:

O letramento tem como ideia central a formação de leitores e produtores de textos buscando a apropriação dos usos e funções da língua. Dá pouca ênfase nas atividades que propiciam a apropriação do sistema de escrita, priorizando o fenômeno do letramento em detrimento das especificidades de alfabetização.

Os estudos mais recentes sobre apropriação da língua escrita têm procurado unir a alfabetização e o letramento, a articulação das ações de alfabetização – aquisição de tecnologia do saber ler e escrever – com a promoção do letramento – fazer uso efetivo do ler e do escrever em suas diferentes funções sociais – buscando contribuir para que todos os alunos possam ter acesso e permanência no mundo da escrita. Vieira (2014 p. 61) assim se posiciona:

[...] alfabetizar letrando traduz-se, na prática pedagógica, em oferecer aos alunos oportunidades de análise e reflexão sobre a língua (sempre de forma contextualizada), que os levem à construção da base alfabética e, simultaneamente, a promover o seu contato com diferentes gêneros textuais, colocando-os em situações reais de leitura e escrita, mesmo antes que dominem a leitura e a escrita convencionais.

Acredita-se que a efetivação da perspectiva de “Alfabetizar Letrando” poderá contribuir para a superação das concepções de ensino e aprendizagem da língua escrita existente e anteriormente aqui descritas.

No entanto, parte-se do pressuposto que o trabalho de Alfabetizar-Letrandos exige dos professores um aprofundamento teórico-prático sobre as características do sistema gráfico da língua portuguesa e este é o conteúdo que desenvolveremos no próximo capítulo da presente monografia.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DO SISTEMA GRÁFICO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental trabalham em sua prática pedagógica com o processo de apropriação e desenvolvimento da língua escrita materna. Neste sentido, é fundamental que conheçam como se estrutura a Língua Portuguesa o que contribuirá para entender as dificuldades apresentadas pelos alunos e saber como ajudá-los a superá-las.

Entre os linguistas que tratam do sistema alfabético do português no Brasil, encontram-se contribuições relevantes em Scliar-Cabral (2003). A autora destaca os princípios com que devem atuar os profissionais do ensino/aprendizagem da leitura e da escrita nos níveis respectivamente da decodificação e da codificação. Scliar-Cabral (2003 p. 19) registra: “... tenho convicção de que a principal causa dos fracos resultados obtidos no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita está na falta de uma sólida fundamentação por parte dos educadores sobre os processos nelas envolvidos”.

Segundo Scliar-Cabral (2003) a automatização dos processos de decodificação e codificação dependem de processos mais complexos de compreensão e produção de textos escritos. A autora diferencia aquisição e aprendizagem. A primeira é natural aos bebês que são participantes da intenção linguística o que leva a adquirir a variedade oral da língua; a segunda é um processo sistemático para dominar o sistema escrito.

Outro aspecto destacado pela estudiosa é a necessidade de saber ler para poder escrever. Scliar-Cabral (2003), salienta que a decodificação e a codificação não são os processos mais importantes do processo de apropriação e desenvolvimento da escrita, no entanto salienta que tais processos são necessários. Salienta a distância entre o falar e o escrever, registrando que, embora o sistema escrito seja um só para todo o território brasileiro, a diversidade impera na fala. A autora destaca a necessidade do professor conhecer a ortografia da Língua Portuguesa, as regras que formalizam os princípios do sistema alfabético do Português do Brasil, o domínio de exemplos para explicitar os contextos em que as

regras atuam. Mas, salienta a necessidade de que a formalização deverá ser convertida para o estudante em linguagem acessível, adequada ao seu desenvolvimento cognitivo e linguístico e a série que estiver frequentando, sempre contextualizada em atividades que abranjam o trabalho com textos, em situações comunicativas funcionais.

A linguista Heinig (2013) aponta diferentes posturas a respeito do ensino e da aprendizagem do sistema escrito da nossa língua. Articulando com o capítulo anterior da presente monografia, colocamos as primeiras considerações como resultado das metodologias tradicionais. A referida autora acredita que a aprendizagem da ortografia resulta predominantemente da memorização, ou seja, o trabalho é centrado em listas de palavras e frases que são lidas, decoradas em atividades de cópia e ditado. Os textos produzidos pelos alunos, muitas vezes, são corrigidos pelo professor longe da criança. Na avaliação do desempenho em Língua Portuguesa, o rendimento ortográfico é considerado, pois os professores acreditam que este desempenho é necessário para o domínio da língua. Mas há uma supervalorização do treino ortográfico para fixar a grafia correta de uma palavra, como único recurso. O ensino do sistema de escrita se restringe a situações meramente escolares, não havendo a preocupação em relacionar a aprendizagem do sistema escrito com o cotidiano da criança, tampouco são levados em consideração os conhecimentos a respeito da língua que o aprendiz traz para a escola.

Outra postura no ensino da língua destacado por Heinig (2013), que articulamos aqui com a concepção Construtivista analisada no capítulo 2, é quando se acredita que a aprendizagem do sistema escrito se dá de forma espontânea, ou seja, o aluno aprende através da exposição repetida à grafia correta decorrente das atividades contínuas de leitura. Acreditava-se que não se devia interferir na forma como o estudante escreve, em respeito a ele, ficando implícito um preconceito contra o ensino sistemático da língua escrita. A autora destaca que a aprendizagem não acontece de forma tão natural como creem os professores que agem dessa forma em sala de aula. Estes professores, muitas vezes, não ensinam ortografia, mas cobram em suas avaliações.

Heinig (2013) enfatiza que deixar de ensinar a ortografia é, no mínimo, ingênuo, pois o aluno não aprende apenas para ler e escrever no contexto escolar: fora da sala de aula, está cercado por vários textos e estes são escritos levando em consideração a norma vigente. O professor que acredita no ensino espontâneo do sistema escrito, a fim de não tolher seu aluno na produção de textos, irá evitar que isto aconteça apenas no espaço da escola: fora dali há uma exigência outra que vem da própria sociedade, na qual a correção das mensagens escritas é fundamental para a acessibilidade dos textos em inúmeras situações.

Heinig (2013) critica as duas posições a que nós chamamos nesta monografia de tradicional e ela denomina de “mecanicista” e o que denominamos de construtivista e ela intitula como a do “Laissez faire”. A autora defende uma forma de ensinar que leve em conta tanto a sistematização do ensino da escrita, quanto a participação do aluno que poderá refletir a partir de suas dificuldades. Essa concepção leva em conta que ensinar e aprender ortografia deve acontecer de forma que os alunos possam gerar, criar, e não apenas memorizar palavras e acumular regras, e que o professor, necessariamente, fará as intervenções durante o processo de apropriação realizado pelos alunos. E para tanto o professor precisa conhecer os princípios do sistema alfabético da língua.

Ao tratar da codificação Schiar-Cabral (2003) enfatiza que a codificação não é o único, nem o objetivo central da escrita, mas afirma que precisa ser fundamentada em profundidade para que os educadores possam entender melhor muitos dos problemas com que se defrontam tanto para alfabetizar quanto para desenvolver a escrita em séries mais avançadas ou em situações do dia a dia.

A codificação é o processo em que quem escreve converte os fonemas em grafemas, para Schiar-Cabral (2003) a codificação é mais complexa do que a decodificação. Schiar-Cabral (2003) apresenta um estudo minucioso sobre as características do sistema gráfico da Língua Portuguesa. Neste trabalho monográfico optamos pelas considerações sobre o tema expostos pelo linguista Faraco (2012).

Segundo o estudioso, a Língua Portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica, ou seja, as unidades gráficas (letras representam basicamente unidades sonoras, consoantes e vogais). Memória etimológica significa que a forma gráfica de certas palavras são fixadas não apenas pelas unidades sonoras que a compõem, mas também pela sua origem (exemplos: monge escreve com g por ser uma palavra de origem grega, pajé escreve com j por ser uma palavra de origem tupi e a palavra homem escreve com h porque em latim se grafava homo com h).

A relação unidade sonora/letra não é cem por cento regular existindo certas representações arbitrárias. Faraco (2012) destaca que nas relações arbitrárias o aluno deve memorizar a escrita das palavras e nas dúvidas recorrer ao dicionário. Enfatiza a distância entre o falar e o escrever, mostrando que há muitas formas de pronunciar uma palavra (segundo a variedade da língua que se fala), mas há uma única forma de grafá-la.

O autor registra que o sistema gráfico da Língua Portuguesa possui relações biunívocas, onde a uma unidade sonora corresponde uma certa unidade gráfica e esta unidade gráfica só representa aquela unidade sonora. As relações biunívocas constituem situações de regularidade absoluta. No caso das relações cruzadas onde uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica possível e apresenta como exemplo a unidade sonora [ã] que pode ser representada por ã (irmã), por am (samba), por an (manga). E outra situação onde uma unidade gráfica representa mais de uma unidade sonora, é o exemplo com a letra [r] (erre forte) como em rato; e a unidade sonora [r] (erre fraco) como em aranha.

Faraco (2012) registra que há um bom número de relações cruzadas que são perfeitamente previsíveis, o que facilita bastante o ensino e o uso do sistema gráfico, porque é possível estabelecer regras.

O autor apresenta alguns exemplos que transcrevemos abaixo:

- / k / é representado por c antes das vogais posteriores (grafadas a – o - u) e por qu antes das vogais anteriores (grafadas e – i): *calo, colo, coro, curtir, quilo, quero, cheque;*

- a letra *r* se no início da palavra, sempre representa / R / (erre forte): *rato*; no meio da palavra, entre vogais (V-V), representa sempre / r / (erre fraco): *querido*;
- a letra *m*, no início da sílaba, representa sempre a unidade sonora / m / que, em português, só ocorre nessa posição: *mato*, *cama*, *palma*. No fim da sílaba, a letra *m*, combinada com uma letra vogal, representa unidades sonoras vogais nasais: *campo*, *bumbo*, *sempre*. (p.129)

O autor enfatiza que no processo de ensino/aprendizagem o professor pode trabalhar com famílias de palavras e levar seus alunos a compreenderem que homem se grafa com h assim as palavras humano, humanidade, humanista, humanitário são também escritas com h. Destaca também que se a palavra xadrez é com x, enxadrezado é com x; se charco é com ch, encharcar é com ch.

Segundo Faraco (2012), a grafia não representa diretamente a pronúncia. Trata-se de um equívoco, primeiro, o sistema tem memória etimológica, segundo, porque a grafia – mesmo quando mantém constante a relação unidade sonora/letra – é, em certo sentido, neutra em relação à pronúncia, ou seja, há muitas formas de pronunciar uma palavra (conforme a variedade da língua que se fala), mas há uma única forma de grafá-la.

Outro estudioso da estruturação da língua portuguesa e que aponta aspectos importantes para o domínio dos professores é Morais (1998). Segundo o autor as palavras podem ser classificadas em regulares e irregulares. As regulares são aquelas que podem ser compreendidas por regras subjacentes à sua ortografia. Enquanto que as irregulares exigem a memorização da sua escrita correta. Considera três tipos de relações de regularidade ortográfica: as regularidades diretas, as regularidades contextuais e as regularidades morfológico-gramaticais. Nas regulares diretas, cada letra corresponde apenas um som e cada som pode ser representado apenas por uma letra, cita as letras p – b – d – t – f – v. Nas regularidades contextuais a escrita correta pode ser determinada pela posição que a letra ocupa na palavra ou as letras vizinhas. Cita como exemplo a nasalização da vogal que vier antes das letras p e b que deve ser obtida pelo uso da letra m, como em pomba e tampa; enquanto que a letra n deve ser usada nos demais casos. As regularidades morfológico-gramaticais exigem o domínio de gramática e morfologia para saber a grafia correta de uma palavra. Exemplifica mostrando que o uso do sufixo eza ou esa vai depender da categoria gramatical e de aspectos morfológicos,

nos adjetivos pátrios se usa a letra s (chinesa, portuguesa) e nos substantivos derivados de adjetivo, a palavra deverá ser escrita com a letra z (realeza, beleza).

A autora Lemle (1995) classifica as relações entre fonemas e letras em três categorias: relações de um para um ou biunívocas; relações de um para mais de um, de acordo com a posição da letra no interior da palavra e relações de concorrência onde mais de uma letra pode representar o mesmo som na mesma posição.

Durante o processo inicial de alfabetização são relativamente comuns os problemas de ortografia apresentados pelos alunos. No entanto a perpetuação destes “erros” nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) já se apresentam como problemas bastante preocupantes, pois indicam um limite de ortografia que vai estar presentes na vida escolar e extra escolar destes alunos.

A autora Carraher (1985) apresenta os erros mais recorrentes apresentados pelos alunos durante o processo de apropriação da língua escrita, como: erros de transcrição da fala; erros por supercorreção; erros por desconhecimento das regras contextuais; erros na marcação de nasalização; erros devidos à concorrência; erros nas sílabas complexas; erros por troca de letras e erros de segmentação. No entanto, não podemos ignorar que a fragilidade teórica de alguns professores sobre o sistema de escrita e a adoção de determinadas perspectivas teórico-metodológicas podem interferir no processo de aprendizagem dos alunos.

Tal como destacamos na introdução deste trabalho monográfico, não apenas os fatores pedagógicos interferem no processo de aprendizagem dos alunos, existem também fatores externos à escola de ordem social e política.

Assim, a intenção deste capítulo foi de retomar estudos sobre as características do sistema gráfico da Língua Portuguesa que poderão servir como subsídios na formação docente.

3 O NÍVEL DE DOMÍNIO DO SISTEMA GRÁFICO APRESENTADO POR ALUNOS DO SEXTO E NONO ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo apresentamos os resultados do diagnóstico do nível de domínio do sistema gráfico apresentado pelos alunos do sexto e nono anos do Ensino Fundamental, sendo a base teórica de análise a mesma para todas as turmas.

Os dados são provenientes da pesquisa empírica aplicada com dois grupos que totalizaram 118 alunos, sendo cinquenta e quatro (54) do sexto ano e sessenta e quatro (64) do nono ano do Ensino Fundamental. A instituição de ensino fica localizada no bairro Cascatinha, na capital do Paraná.

O instrumento diagnóstico foi estruturado em quatro questões com os seguintes objetivos: questão nº 1 com objetivo de avaliar as vogais nasais e palavras de relação biunívocas; questão nº 2 com objetivo de avaliar as relações cruzadas por meio das figuras/imagens; questão nº 3 com objetivo de avaliar as palavras de relações cruzadas e a questão nº 4 com objetivo de avaliar as palavras de relações cruzadas, biunívocas e arbitrárias.

Procuramos investigar a capacidade dos alunos de sexto e nono anos do Ensino Fundamental de realizar registro gráfico de palavras que possuem uma relação direta entre letra e som, a capacidade de escrever corretamente palavras que possuem relações cruzadas e palavras de relações arbitrárias, além de analisar se dominam as doze (12) vogais sonoras da Língua Portuguesa, ou seja, as cinco (5) nasais e as sete (7) orais.

4.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA VERIFICAÇÃO REALIZADA JUNTO AOS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO

A questão número 1 procurou verificar a capacidade dos alunos de registrar palavras com a presença de vogais nasais e palavras de relações biunívocas. Os quadros apresentados na sequência retratam os dados obtidos.

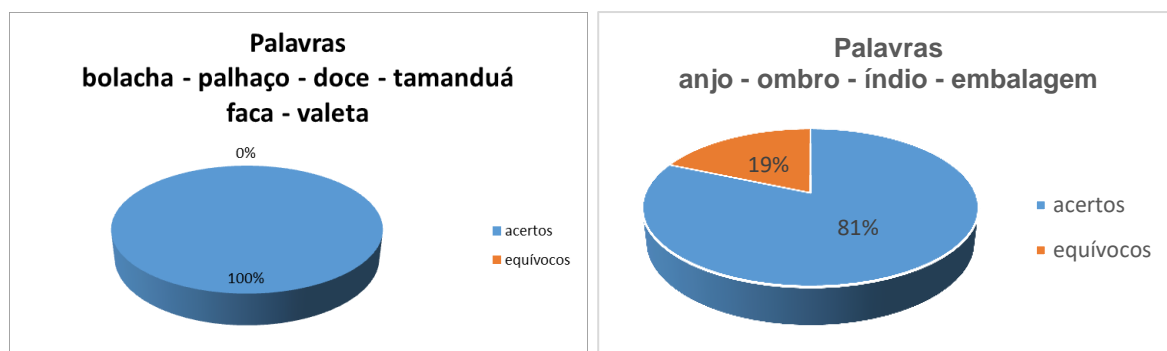
4.1.1. Questão nº 1

Na sequência é apresentada a verificação dos acertos e equívocos dos alunos do sexto ano.

QUADRO 1: VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 1.

Palavras que compõem a questão nº 1:

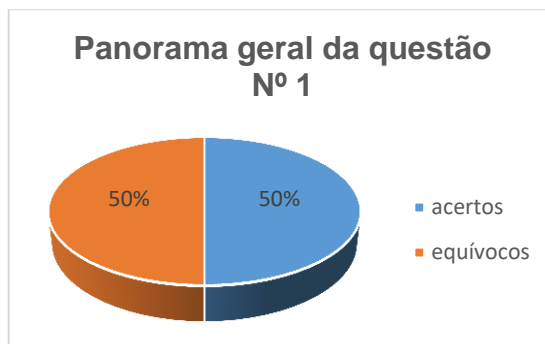
bolacha/palhaço/doce/tamanduá/faca/valeta/anjo/embalagem/índio/ombro



Na questão nº 1 obtive dois gráficos, pois neste grupo de relações letra-som inclui as grafias P, B, T, D, F e V nas palavras “bolacha”, “faca”, “doce”, “palhaço”, “tamanduá” e “valeta” e não há nenhuma outra letra “competindo” (com o B, etc.), demonstra que os alunos obtiveram 100% de acertos. Segundo Morais (2009, p. 37) é comum as crianças não terem muitas dificuldades para usar essas letras quando aprendem as convenções do sistema alfabético.

Nas palavras “anjo, embalagem, índio, ombro”, 19% dos alunos parecem não dominarem ainda as vogais nasais, pois trocaram o “m” pelo “n”. Na palavra índio houve a omissão do “n”. Para Morais (2009, 38), a escrita das vogais nasais constitui uma grande dificuldade para os aprendizes. Isso é compreensível se levarmos em conta que na escrita do português existem diferentes modos de marcar a nasalidade. Entendemos que em muitos casos essa apropriação se dá pela compreensão dos princípios gerativos da norma.

QUADRO 2: PANORAMA DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 1.



Considerando que a questão nº 1 tinha como objetivo avaliar as vogais nasais e palavras de relação biunívocas, o percentual de acertos foi superior ao número de palavras grafadas corretamente, o que demonstra um domínio satisfatório (81%) de acertos, portanto, muito mais da metade dos alunos registraram corretamente as palavras.

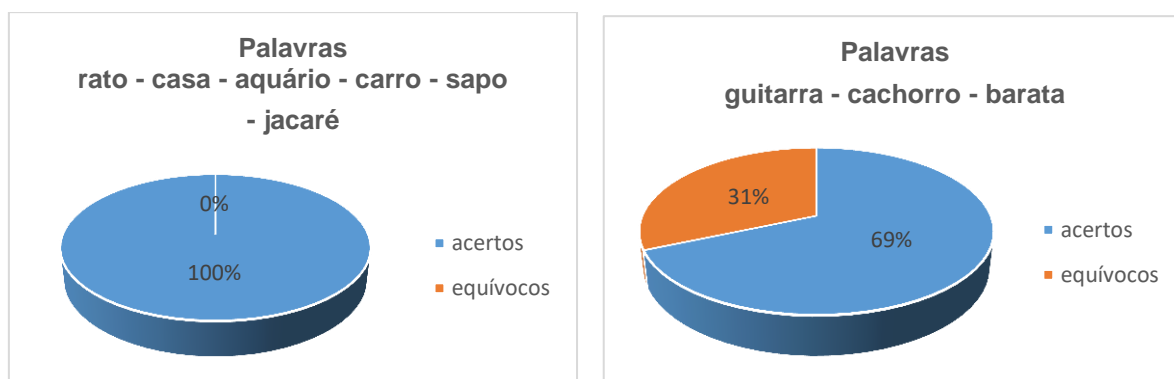
4.1.2. Questão nº 2

A questão de número 2 que visava diagnosticar a capacidade de registro de palavras da Língua Portuguesa que possuem relações cruzadas foi obtida através da solicitação aos alunos que escrevessem o nome de determinadas figuras e imagens. Os alunos revelaram a seguinte situação conforme os quadros abaixo:

QUADRO 3: VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 2.

Palavras que compõem a questão nº 2:

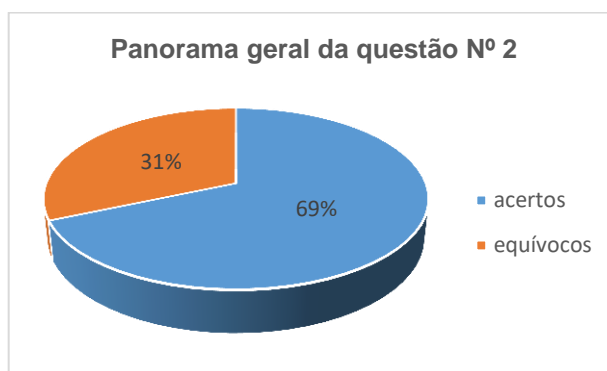
rato/casa/aquário/carro/sapo/jacaré/guitarra/cachorro/barata



O tipo de relação letra e som, os alunos registraram corretamente as palavras solicitadas: rato – casa – aquário – carro – sapo - jacaré. De acordo com Moraes (2009) isso acontece porque em algumas palavras às regras podem ser “previsíveis e passíveis de compreensão”. Para o autor “se levamos em consideração que dependendo do ambiente em que a unidade gráfica se encontra a sua unidade sonora se modificará” (MORAIS, 2007, p.48).

Nas palavras, guitarra – cachorro – barata, os alunos apresentaram alguns equívocos, como dito anteriormente, se algumas regras são previsíveis e passíveis de compreensão, em outras não é possível prever se há uma apropriação da criança da regra estabelecida na palavra.

QUADRO 4: PANORAMA GERAL DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 2.



Considerando que a questão nº 2 tinha como objetivo avaliar as relações cruzadas por meio da escrita do nome de figuras e imagens, o percentual de acertos foi superior ao número de palavras grafadas incorretamente o que demonstra uma situação satisfatória (69% de acertos) no registro escrito das figuras e imagens cobradas no instrumento de avaliação.

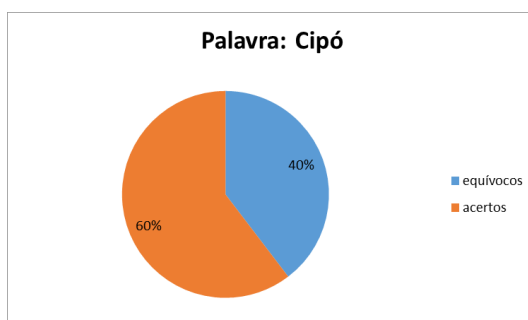
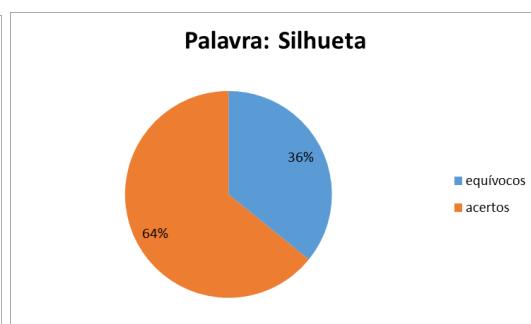
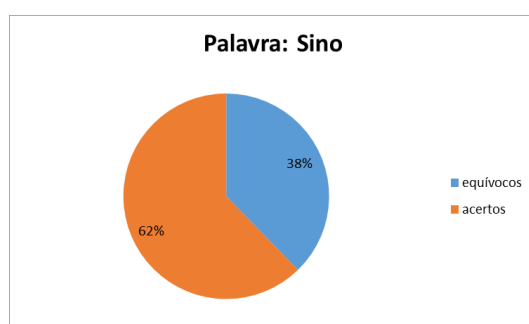
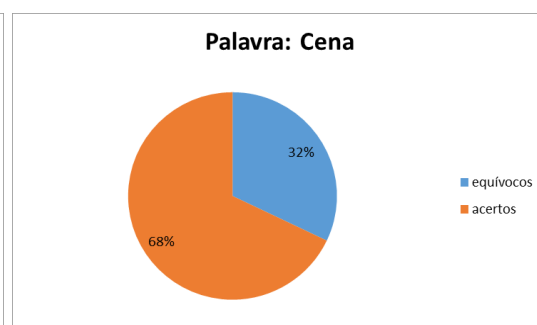
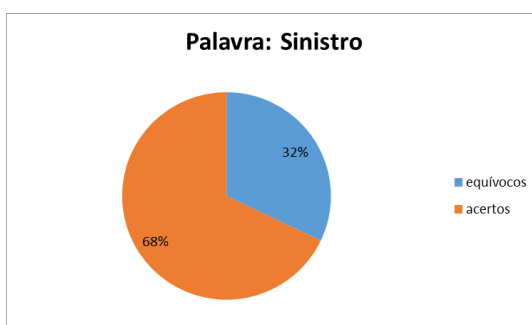
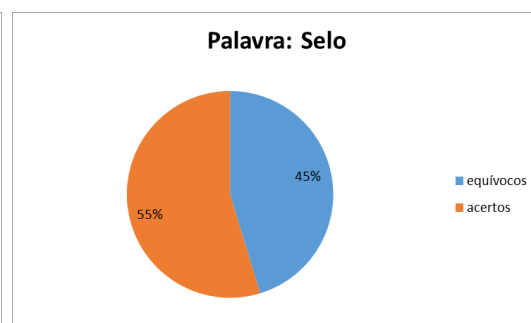
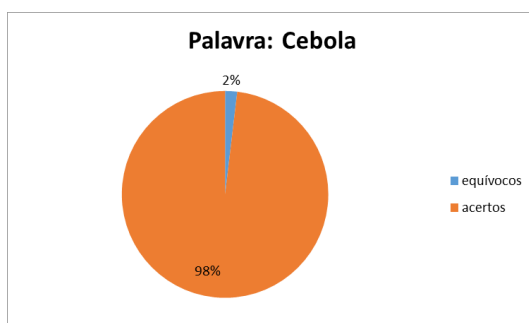
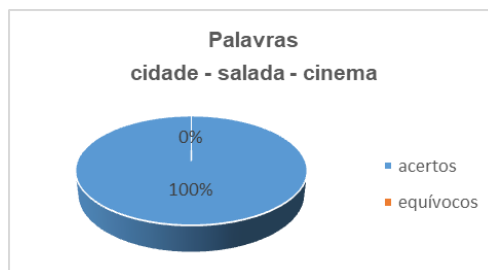
4.1.3. Questão nº 3

A questão de número 3 objetivou diagnosticar o nível de domínio da ortografia em palavras de relações cruzadas, ou seja, que possuam o mesmo som, mas que se gravam de forma distinta. Os quadros a seguir demonstram a situação obtida.

QUADRO 5: VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 3.

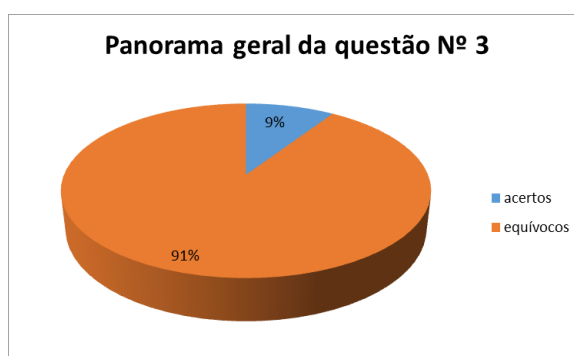
Palavras que compõem a questão nº 3:

cebola/selo/sino/cidade/cinema/salada/sinistro/cena/silhueta/cipó



É importante verificar que nas palavras de uso mais corrente houve um maior número de acertos, como na escrita da palavra cebola (98% de acertos) e das palavras: cidade – salada e cinema (100% de acertos) . Enquanto que na escrita de palavras não utilizadas tão frequentemente o número de equívocos foi maior, como no registro da palavra sinistro (68% de equívocos) e da palavra silhueta (64% de equívocos).

QUADRO 6: PANORAMA GERAL DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 3.



Em termos gerais consideramos que os alunos do sexto (6º)ano revelaram um domínio insatisfatório na escrita de palavras que apresentam relações cruzadas.

Morais (2007) ao tratar das dificuldades da língua escrita, afirma: “as relações cruzadas: a uma unidade sonora (/S/) corresponde mais de uma unidade gráfica (“S”, “Ç”), e uma unidade gráfica (“S”) representa mais de uma unidade sonora (/s/, /z/)” (MORAIS, 2007, p. 48). Os equívocos apresentados pelos alunos foram as trocas justamente do “S” pelo “C” e o “C” pelo “S”, ou seja, o aluno não se apropriou devidamente de regras até bastante previsíveis.

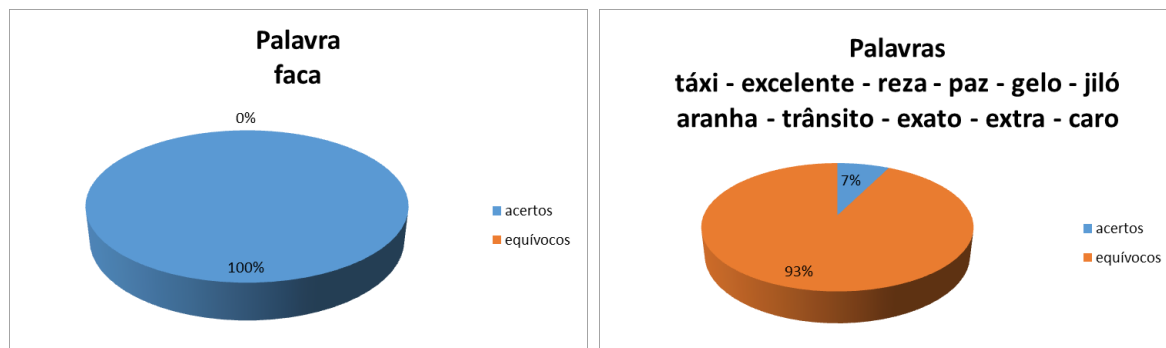
4.1.4. Questão nº 4

A intenção da questão de número 4 foi a de verificar o domínio da capacidade de escrita, dos alunos do sexto (6º) ano, no registro de palavras estruturadas em relações biunívocas, cruzadas e arbitrárias. Os dados abaixo documentados demonstram os resultados obtidos:

QUADRO 7: VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 4.

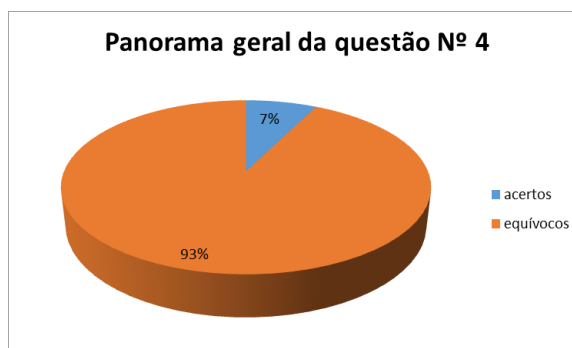
Palavras que compõem a questão nº 4:

Faca/táxi/excelente/reza/paz/gelo/jiló/aranha/trânsito/exato/extra/caro



Todos os alunos grafaram corretamente a palavra *faca*. Os alunos apresentaram equívocos na escrita das palavras “táxi” “excelente” “reza” “paz” “gelo” “jiló” “aranha” “trânsito” “exato” “extra” “caro”. Segundo Faraco (2012 p.122), ao operar também com a memória etimológica, o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética (a relação fonema/grafema não será sempre regular), introduzindo (para o usuário) uma certa faixa de representações arbitrárias. Nos casos em que a memória etimológica se faz presente, não há outra alternativa; somos obrigados a decorar a forma gráfica da palavra (por exemplo, que *excelente* se escreve com *xc* e que *essência* se escreve com *ss*, embora o fonema seja o mesmo nas duas palavras).

QUADRO 8: PANORAMA GERAL DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO SEXTO (6º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 4.



Os dados de avaliação da escrita, das palavras solicitadas na questão de número 4, demonstraram um nível insatisfatório pelos alunos do sexto (6º) ano do Ensino Fundamental. No entanto, tal resultado é compreensível pois segundo

Faraco (2012, p.122), as relações arbitrárias apresentam uma dificuldade permanente para todos os usuários da escrita (na medida em que estas representações são imprevisíveis e exigem memorização). A questão nº 4 tinha como objetivo avaliar as palavras de relações cruzadas, biunívocas e arbitrárias.

4.2. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO REALIZADO JUNTO AOS ALUNOS DO NONO (9º) ANO

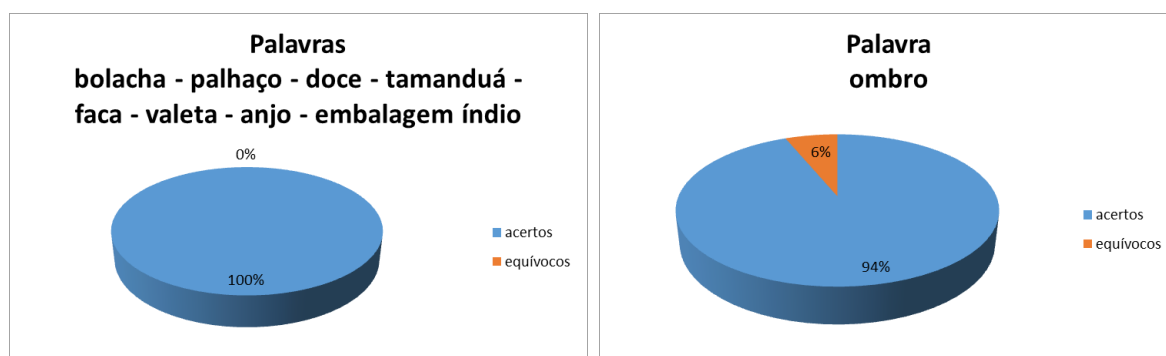
4.2.1. Questão nº 1

A questão de número 1 teve a intenção de verificar a capacidade de escrita de palavras que possuem como característica gráfica as relações biunívocas. Os dados obtidos estão documentados abaixo:

QUADRO 9: VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 1.

Palavras que compõem a questão nº 1:

bolacha/palhaço/doce/tamanduá/faca/valeta/anjo/embalagem/índio/ombro

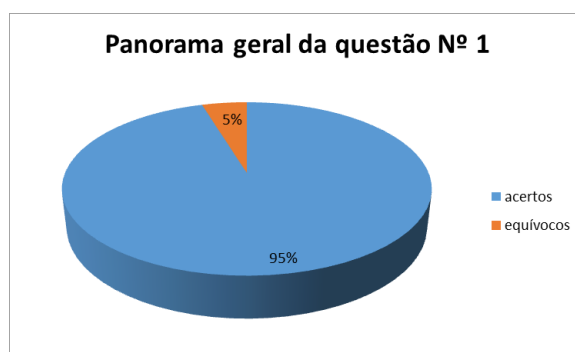


Segundo Lemle (1995), as formas de correspondências onde cada letra é representada por um som de acordo com a posição (“bolacha”, “palhaço”, “doce”, “faca”, “valeta”, “embalagem”, “índio”, são regulares, portanto, passíveis de serem aprendidas por meio de uma regra e sistematicamente ensinadas. Faraco (1992) chama de relações biunívocas: a uma determinada unidade sonora corresponde uma certa unidade gráfica (letras “D”, “T”, “F”, “V”. Cabe destacar, que tal como os alunos do sexto (6º) ano a totalidade dos alunos investigados obtiveram 100% de

acerto na escrita das palavras: bolacha, palhaço, doce, tamanduá, faca, valeta, anjo, embalagem e índio.

Considerando a palavra ombro, segundo (Faraco 2012 p. 155), as vogais nasais têm uma representação básica: a letra vogal seguida de *m* (quando a sílaba seguinte começa com *p* ou *b*) ou *n* (quando a sílaba seguinte começa com uma das demais consoantes, ou seja, trata-se de uma representação biunívoca).

QUADRO 10: PANORAMA GERAL DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 1.



O percentual de acertos na questão denota o que Faraco (2012 p. 151) traz: “o sistema gráfico precisa fazer alguns arranjos (combinar letras vogais com a letra *n* ou *m* para fazer a representação das unidades sonoras nasais), ou ainda permitir que a mesma letra represente mais de uma unidade sonora”.

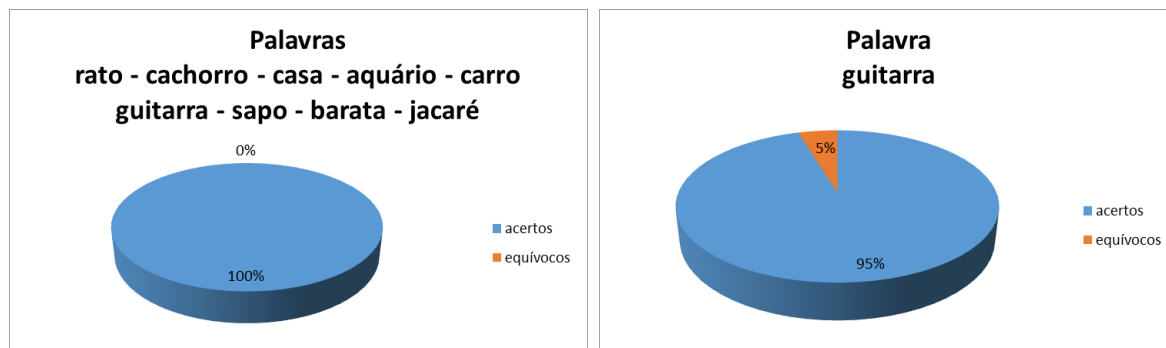
4.2.2. Questão nº 2

O objetivo da verificação de número 2 foi a de diagnosticar a habilidade dos alunos, do nono (9º) ano do Ensino Fundamental, no registro escrito de determinadas figuras e imagens. Os resultados estão documentados na sequência.

QUADRO 11: VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 2.

Palavras que compõem a questão nº 2:

rato/casa/aquário/carro/sapo/jacaré/guitarra/cachorro/barata

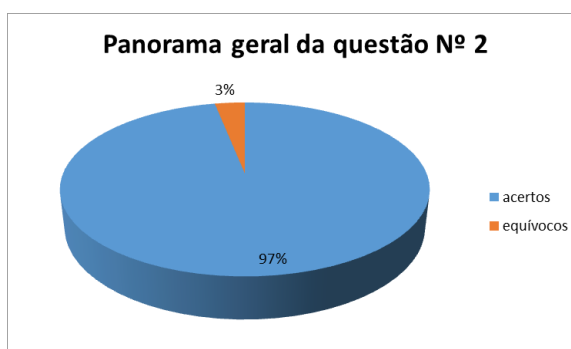


O resultado da avaliação da questão 2, dos alunos do nono ano, que exigiu a escrita de palavras que representavam figuras e imagens e que envolviam relações cruzadas da Língua Portuguesa, demonstraram um excelente domínio da escrita.

Faraco (1992) demonstra com clareza que muitas das complicadas relações que regem o sistema de escrita do português são sujeitas a regras, podem ser previsíveis e, o mais importante, são passíveis de compreensão. Assim, os alunos do 9º ano demonstraram compreensão e apropriação da ortografia.

A comparação entre os resultados obtidos pelos alunos do sexto (6º) e nono (9º) anos, nesta questão 2, revela uma apropriação bem superior da escrita de palavras de relações cruzadas pelos alunos do final do Ensino Fundamental Anos Finais. Apenas 2 alunos registraram *guitarra ao invés de “guitarra”.

QUADRO 12: PANORAMA GERAL DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 2.



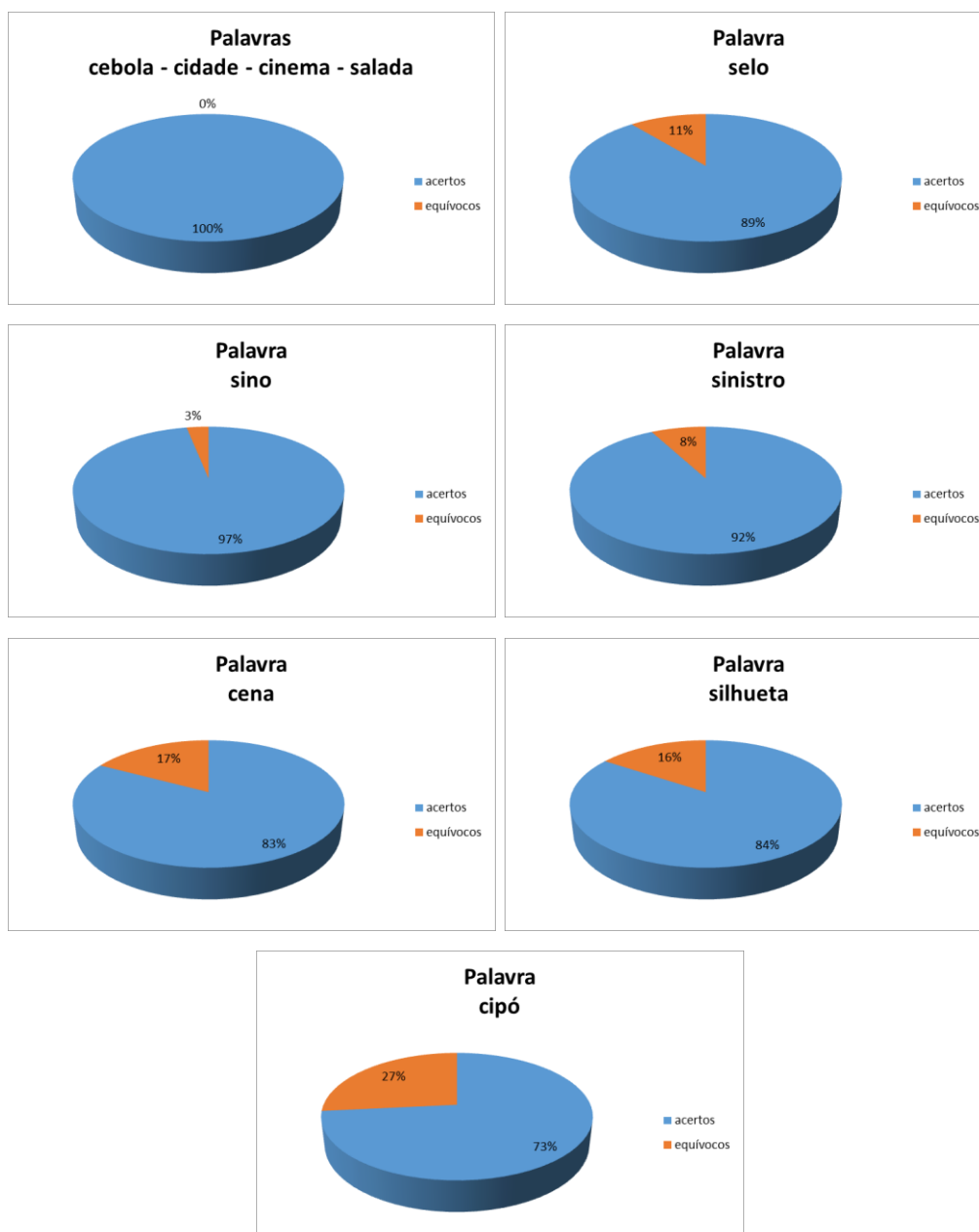
4.2.3. Questão nº 3

A intenção da questão 3 foi de verificar o domínio da grafia de palavras de relações cruzadas. Os quadros abaixo evidenciam os resultados obtidos pelos alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

QUADRO 13: VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 3.

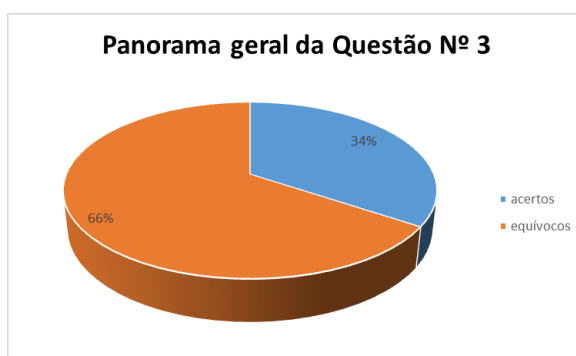
Palavras que compõem a questão nº 3:

cebola/selo/sino/cidade/cinema/salada/sinistro/cena/silhueta/cipó



As palavras “cebola”, “cidade”, “cinema” e salada, todos os alunos grafaram corretamente. 7 alunos grafaram *celo ao invés de “selo”. Apenas 2 alunos grafaram *cino ao invés de “sino”. 5 alunos grafaram *cinistro ao invés de “sinistro”. 11 alunos grafaram *sena ao invés de “cena”. 10 alunos grafaram *cilhueta ao invés de “silhueta”. 17 alunos grafaram * sipó ao invés de “cipó”.

QUADRO 14: PANORAMA GERAL DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 3.



O uso correto da letra “S” é um problema que se arrasta por anos e anos da vida escolar, ou seja, os equívocos apresentados pelos alunos na questão Nº 3 pode representar exatamente a dificuldade de compreensão da língua escrita, uma vez que, quase 70% dos alunos demonstraram não compreenderem o sistema de escrita.

Morais (2007, p. 46) alerta que, quando há um número grande de erros de grafia em indivíduos com vários anos de escolarização expressa que por algum motivo o aluno não se apropriou devidamente de regras até bastante previsíveis, desde que, leve em consideração que dependendo do ambiente em que a unidade gráfica se encontra a sua unidade sonora se modificará.

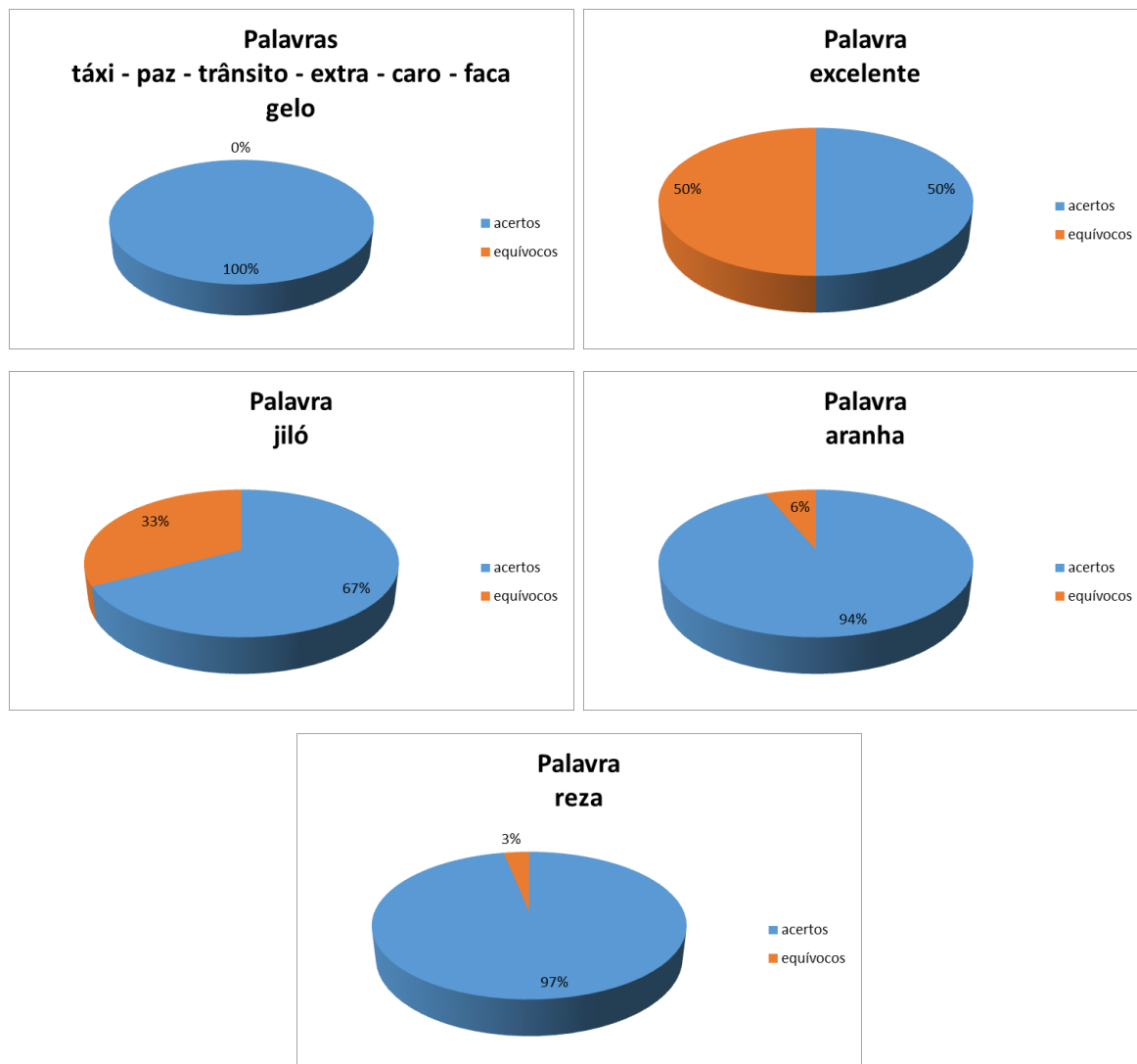
4.2.4. Questão nº 4

O instrumento de verificação objetivou na questão 4, diagnosticar a capacidade de escrita de palavras biunívocas, cruzadas e arbitrárias. Os quadros abaixo documentam os dados obtidos:

Palavras que compõem a questão nº 4:

Faca/táxi/excelente/reza/paz/gelo/jiló/aranha/trânsito/exato/extra/caro

QUADRO 45: VERIFICAÇÃO DE ACERTOS/EQUÍVOCOS PARA OS ALUNOS DO NONO (9º) ANO, REALIZADA ATRAVÉS DA QUESTÃO 4.



Todos os alunos grafaram corretamente as palavras “táxi”, “paz”, “gelo”, “trânsito”, “extra”, “caro” e “faca”. 32 alunos grafaram a palavra *exelente ao invés de “excelente”. 21 alunos grafaram a palavra *giló ao invés de “jiló”. 04 alunos registraram a palavra *arranha ao invés de “aranha”. Neste acaso, os alunos não consideram a tonicidade e a posição do segmento sonoro dentro da palavra. Apenas 02 alunos registraram a palavra *resa ao invés de “reza”.

Os resultados da verificação da questão 4 demonstraram que, mesmo no nono ano, os alunos ainda apresentam equívocos na escrita de determinadas

palavras, como "excelente", "jiló", "aranha" e "reza". É importante reafirmar, tal como o fizemos na análise da questão 4 apresentada pelos alunos do sexto ano, que a escrita de palavras de relações arbitrárias podem apresentar uma grande dificuldade para os alunos o que exigirá um trabalho sistemático para a sua apropriação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho monográfico foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa bibliográfica e documental contribuiu para o enriquecimento dos conhecimentos sobre o processo de apropriação da escrita em suas diferentes perspectivas teórico-metodológicas, seus limites e possibilidades. Mostrar que, muitas vezes, uma perspectiva tradicional, centrada apenas na grafia, pode levar ao domínio da ortografia, mas à incapacidade de, efetivamente, o aluno se expressar através da escrita produzindo textos em seus diferentes gêneros discursivos. Por outro lado a adoção de concepções "espontaneístas" acreditam "ingenuamente" que o aluno será capaz de dominar uma língua gráfica marcada por regularidades e irregularidades sem a intervenção do professor.

Percebemos que os alunos da instituição de ensino pesquisada demonstram um elevado nível de domínio do sistema gráfico, demonstrando que as dificuldades maiores emergem justamente dos casos em que o sistema tem duas ou mais grafias e nenhum (ou quase nenhum) grau de previsibilidade, afirmação pode ser verificada na questão Nº 3 realizada pelos alunos do 6º ano. Neste caso, na questão Nº 4 essa afirmação pode ser confirmada pelos dados na grafia da palavra *excelente que, 50% dos alunos do 9º ano grafaram “exelente” e na palavra *jiló 33% grafaram “giló”.

Nessa perspectiva, os “equívocos” observados na grafia dos alunos devem ser encarados como parte do processo de internalização do sistema. Em geral, esses “equívocos” são previsíveis e decorrem em boa parte, das próprias características do sistema gráfico e da hipótese generalizante de que há correlações uniformes e biunívocas entre letras e unidades sonoras, entre oralidade e escrita.

No entanto, o que percebemos é que o domínio da grafia pressupõe que o estudante mesmo partindo de sons e letras – saiba se desvincular de uma excessiva dependência da fala e, ao mesmo tempo, saiba reconhecer atrás de diferentes formatos gráficos um único grafema. (FARACO, 2012, p. 58).

O domínio da linguagem escrita é, sem dúvida, um dos mais importantes saberes que podemos e devemos transmitir às nossas crianças. É por ele que elas se tornam capazes de entrar no universo inesgotável da cultura letrada – valiosíssimo patrimônio da humanidade e condição absolutamente necessária para a participação na vida sociocultural. Como pais, educadores e cidadãos não podemos, em nenhuma hipótese, nos descuidar dessa tarefa. (FARACO, 2012, p 182).

O mesmo autor (2012, p.181) sugere ser inadequado iniciar a sistematização da grafia por casos de relações biunívocas, pois os alunos criarão uma hipótese generalizante de que cada letra representa uma unidade sonora, o que, em parte, é correto num sistema alfabético.

Quanto ao objetivo da pesquisa em obter informações sobre a capacidade de registro ortográficos, os alunos, tanto do sexto (6º) quanto do nono (9º) ano, a mesma nos mostrou que mais de 50%, não demonstraram apropriação da grafia, embora grande parte das representações gráficas sejam perfeitamente previsíveis pelo princípio da relação unidade sonora (fonema) letra (grafema), há uma certa dose de representações arbitrárias, as quais exigem estratégias cognitivas próprias.

Segundo Faraco (2012), “Haverá descontinuidades, saltos, retrocessos e avanços, mas subjacente a todas estas atividades semióticas há um mesmo funcionamento simbólico a caracterizar sua unificação e continuidade: nos jogos e brincadeiras, nos rabiscos e desenhos, e na escrita, há uma realidade simbólica em que determinado objeto representa outro – a vassoura “funcionando” como um cavalo, o desenho de uma árvore no lugar da árvore e, finalmente, as letras representando a linguagem verbal”. (FARACO, 2012 p. 63).

Ressaltamos que os equívocos encontrados nas respostas dos alunos revelaram graficamente que os conceitos eram confusos e que não tinham domínio sobre a norma gráfica. Assim, as práticas em sala de aula, tomando as palavras de Soares (2001), que se proporcione a construção de habilidades para o exercício efetivo e competente da tecnologia escrita. Esse exercício

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para

interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse....:habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor[...]. (SOARES, 2001, p. 92)

Segundo Moraes (2007), o ensino sistemático das regras de ortografia precisa existir, mas é importante, em primeiro lugar, que a escola crie oportunidades para que as crianças possam fazer suas descobertas e só então sistematizá-las de forma tranquila e agradável. E não há melhor forma de sistematizar os aspectos da língua do que levar as crianças a ler e a escrever e, principalmente, a pensar sobre o que lêem e escrevem. Permitir-lhes avaliar suas possíveis hipóteses, questionar as dos companheiros, trocar ideias, tirar conclusões, explorar tudo aquilo que a língua permite e com isso avançar efetivamente no domínio das regras ortográficas. (MORAIS, 2007 p. 59).

Percebemos que o rendimento ortográfico melhorou significativamente com o avanço do 6º ano para o 9º ano. A maioria dos equívocos se deveram a substituições de um grafema por outro. Os alunos cometeram mais equívocos sobre consoantes.

Ainda sobre os equívocos, constatamos, que os alunos do nono (9º) ano cometeram equívocos sobre as correspondências fonográficas regulares de tipo contextual (por exemplo, *guitarra no lugar de “guitarra”. Ao analisar a aquisição das regras para uso dos dígrafos “gu”, “qu”, “rr”, observou que as crianças apresentam uma linha desenvolvimental, e quando os alunos compreendem o uso desses dígrafos na ortografia do português, elas restringem de forma consistente o seu uso, o que evidencia o caráter gerativo da aprendizagem e não o treino de palavras específicas, conforme Rego (apud Moraes, 2007 p. 103).

O que buscamos neste trabalho foi verificar o registro das palavras no contexto das regularidades e irregularidades e os “equívocos” de escrita de palavras, vistos não simplesmente como manifestação de um não saber, pelo contrário, os equívocos apresentados pelos alunos servirão de indicadores ou indícios muito

importantes que a professora terá à disposição para subsidiar a sua prática pedagógica. Considerando que os alunos do sexto ano foram promovidos para o sétimo ano e os alunos do nono ano mudaram de escola, os resultados poderão auxiliar a instituição de ensino na avaliação dos objetivos alcançados pelo aluno ao término dos anos finais . Morais (2007) salienta que os erros observados são reflexos não apenas do que ela ainda não sabe, mas também do que ela já sabe sobre o sistema utilizado.

Segundo o mesmo autor, recomenda-se, pois, atividades onde a criança pense acerca das motivações ortográficas e tentem entender os usos dos princípios e regras que regem a escrita, explorando, dessa forma, a capacidade do aprendiz de refletir, de gerar hipóteses, de generalizar e restringir, apreendendo os contextos de uso das diferentes motivações que regem nosso sistema ortográfico. (MORAIS, 2007, p 119).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, V. **Alfabetização: fundamentos, processos e métodos**. Curitiba: Ed. FAEL, 2010.
- BRANCO, V. As condições psicogenéticas na aprendizagem de leitura e da escrita: um processo de educação permanente. **Educar em Revista nº 8**. Curitiba, jan./dez. 1989).
- Brasil. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Acesso em 19 de fevereiro de 2017.
- CARRAHER, T. N. Explorações sobre o desenvolvimento da competência em ortografia em português. **Psicologia teoria e prática**, 1 (3), p. 269-285 (1985).
- DORNFELD, L. M G. **O desenvolvimento da escrita na criança, uma análise comparativa das teorias de Ferreiro e Luria**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos, 2008.
- DUARTE, N. V. **E o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 4 ed. Campinas: Autores Associado, 2006.
- FARACO, C. A. **Escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 1992.
- FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FERRARI, M. ; FERREIRO, E. Revista Escolar 2011. **Educar para crescer**. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/emilia-ferreiro-306969.shtml>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.
- FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GROSSI, E. P. **Didáticas**. V 1, 2 e 3. Porto Alegre. Paz e Terra, 1990.
- HEINIG, O. L. O. M. **Formação docente: qualificando conceitos em diferentes tempos e espaços**. Edifurb. 2013.
- KLEIMAN, A. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. Projeto temático letramento do professor. Campinas/Unicamp/SME – 2007.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo : Ática(1995).
- MELLO, M.C.O. ; FERREIRO E. **A Alfabetização no Brasil: Um estudo sobre a Psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Unesp, 2007.

_____. **O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização.** Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, nº 2, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/viewFile/11461/13229> Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo. Ática, 2009.

MORAIS, A.G. **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORTATTI, R. L. M. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Portal MEC Seminário Alfabetização e Letramento em debate, Brasília, v.1, p. 1-16, 2006.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, nº 44 maio/ago2010.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate – **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa** – Revista USP v 3, n. 5, 2009.

_____. **Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil.** Cedes vol. 33 nº 89. Campinas jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, J. B. A. Construtivismo e alfabetização: um casamento que não deu certo. **Revista Ensaio**, v.10, n 35. abril-junho 2002. Pp. 161.2000.

_____. Programa Alfa e Beto. **Livro 3 Todas a letras.** 5ª ed. Minas Gerais: Alfa Educativa, 2007.

_____. **O ABC do Alfabetizador.** Belo Horizonte. Editora Alfa Educativa, 2007.

PICOLLI, L; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Porto Alegre. Edelbra, 2013.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo:Contexto 2003.

SIGWALT, C. S. B. **Distintas Perspectivas de aquisição da língua escrita e a formação do professor que busca alfabetizar** – Letrando. UFPR, 2013.

SOARES, M. **O Letramento e a alfabetização** – Qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e a de jovens e adultos? |Letra A – O jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 2, p. 3, jun./jul. 2006. Edição Especial.

_____. **Entrevista concedida ao Ceale** (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) FAE/UFMG, fevereiro de 2015.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e Escolarização. In: Ribeiro, Vera, M.M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

_____. Alfabetização: A ressignificação do conceito. Alfabetização e cidadania. **Revista de EJA**, Raib, n. 16 p. 10-11. 2003.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos descaminhos – **Revista Pátio-Revista Pedagógica**. Artmed Editora, 2004.

_____. Alfabetização e letramento : caminhos e descaminhos. **Revista Pátio** nº 29 p. 18-22, fev/abr 2004.

_____. Alfabetização e letramento. In: **Orientações Pedagógicas para os Anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos**. Curitiba. SEED 2010.

TERZI, S.B. A experiência de letramento em Inhapi e Olho D'Água do Casado, AL. **Revista do Programa Alfabetização Solidária**, São Paulo, n.1, p. 143-153, 2001.

VIEIRA, G. B. Alfabetizar letrando: um estudo das necessidades de formação docente de professores alfabetizadores. **Revista Tópicos Educacionais**. Recife, nº 2, jul./dez. 2014. <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35337/mec-divulga-dados-da-ana-2014/>

APÊNDICE 1 – TESTE DIAGNÓSTICO DE ORTOGRAFIA

_____ANO (Pedir para que os alunos escrevam na lacuna o ano que está cursando – 6º ou 9º. Não precisa se identificar, se possível colocar o turno)

TESTE DIAGNÓSTICO DE ORTOGRAFIA

1- Escreva ao lado de cada numeral a palavra que a professora ditar:

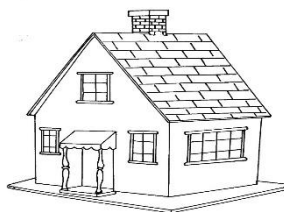
- 1) bolacha.
- 2) palhaço.
- 3) doce.
- 4) Tamanduá.
- 5) faca.
- 6) valeta.
- 7) anjo.
- 8) embalagem.
- 9) índio.
- 10) ombro.

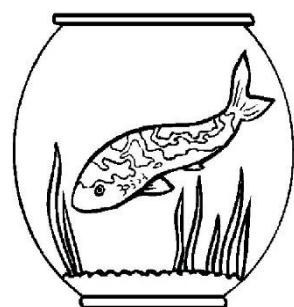
(OBS: este item nº 1 tem o objetivo de avaliar as vogais nasais e palavras de relação biunívocas)

2- Registre o nome das figuras abaixo:



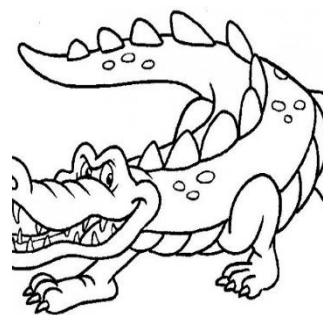
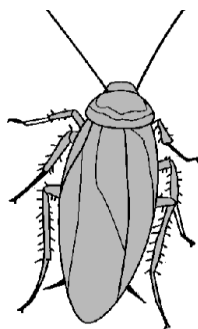












(OBS: este item nº 2 tem como objetivo avaliar as relações cruzadas.)

3- Complete as palavras com a letra s ou c:

- _C_____ebola
- _S_____elo
- _S_____ino
- _C_____idade
- _C_____inema
- _S_____alada
- _S_____inistro
- _C_____ena (refere-se a local)
- _S_____ilhueta
- _C_____ipó

(OBS: este item 3 tem como objetivo avaliar as palavras de relações cruzadas.)

4- Complete as frases com as palavras ditadas:

- 1- O _____ estava ocupado. (táxi) arbitrária
- 2- Eu tirei _____ na prova de Geografia.(excelente) arbitrarria
- 3- O menino _____. (reza) arbitrária
- 4- O mundo precisa de _____. (paz) arbitrária
- 5- O _____ está derretendo.(gelo) cruzada
- 6- O _____ está pronto.(jiló) cruzada
- 7- A _____ marrom tem picada venenosa.(aranha) biunivoca
- 8- No _____ todos somos responsáveis.(trânsito) cruzada
- 9- O resultado foi _____ nas pesquisas.(exato) cruzada
- 10- O salário _____ ajudou na renda.(extra) arbitrária
- 11- O presente dado custou _____.(caro) biunívoca
- 12- A menina cortou o dedo com a _____.(faca) biunivoca

(OBS: este item nº 4 tem como objetivo avaliar as palavras de relações cruzadas, biunívoca e arbitrária)